

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA  
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL:  
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA  
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



**M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban  
Barcelona, 1997**

4. Aumento del número de elecciones mutuas de primer orden: los resultados del primer test sociométrico pusieron de manifiesto la existencia de tres elecciones mutuas en el grupo. Es decir, tres parejas cuyas personas se eligen entre sí en primer o segundo lugar de preferencia. Al finalizar el programa se constata la existencia de siete parejas de primer orden. Además, las elecciones se producen entre miembros de diferentes grupos étnicos. Paralelamente al aumento del número de elecciones que se realizan no podemos negar que se ha producido, también, un mayor número de rechazos emitidos, aunque esta situación es normal, puesto que si existe un mayor conocimiento del grupo, y un mayor número de elecciones, consecuentemente, también, se produce un mayor número de elecciones negativas.
5. Cambios en el nivel de integración y relación del colectivo inmigrante: antes de iniciar el programa de acción tutorial encontramos que el 36,4% de los alumnos inmigrantes presentaba un bajo nivel de integración. Esta cantidad se ha reducido, al finalizar el curso, al 18,2%. Un 27,2% se situaba en un nivel bueno de relaciones; ahora, un 36,4% se encuentra en este nivel. Si atendemos sólo al colectivo de alumnos y alumnas magrebíes, encontramos que un 42,8% presentaba un bajo nivel de integración, frente al 14,3% actual. Y, al revés, un 14,3% presentaba un buen nivel de relación y, actualmente, esta cifra a aumentado al 42,8%.
6. Mayor apertura del colectivo magrebí: la expansividad del alumnado magrebí ya no se limita al propio grupo, sino que emiten elecciones hacia diversos miembros del grupo clase, aunque se sigue manteniendo la “clique” formada por alumnos inmigrantes marroquíes (Rafik, Asís y Said). Sin embargo, este trío se abre al grupo, especialmente, a través de las elecciones de algunos de sus miembros hacia compañeros del grupo no inmigrante (Javier y Carlos).
7. Aumento del índice de cohesión grupal: este índice indica el grado de intensidad de las interacciones del grupo y varía entre 0 y 1, siendo “0” la inexistencia de asociación o cohesión entre los miembros y “1” la mayor posible. El índice de cohesión del grupo al inicio de curso era de 0,3 y, en la actualidad, es de 0,5.

#### 9.4.1.2. Cuestionario de identidad étnica

Tres meses después de haber finalizado el programa de acción tutorial, volvimos al centro para obtener los datos del alumnado en un cuestionario que valora el nivel de identidad étnica y de aculturación en adolescentes (Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Cabrera, F., En prensa). No pretendemos realizar una valoración de la posible “ganancia” (o “pérdida”) del grado de identidad étnica que el alumnado haya podido experimentar con la aplicación del programa de acción tutorial, porque tal y como hemos argumentado a lo largo de todo este trabajo nuestro objetivo era elaborar un programa que promoviera, fomentara o potenciara los procesos de desarrollo que subyacen a la construcción de la misma y somos conscientes de la dificultad empírica que supone constatar los cambios o transformaciones que se producen en dicho proceso. Es por ello, que hemos adoptado un enfoque subjetivista o fenomenológico de evaluación que pretende acceder al mundo simbólico y a los pensamientos del propio alumnado a través de estrategias de datos básicamente cualitativas. Sin embargo, nos ha parecido oportuno utilizar dicho cuestionario pues nos puede facilitar algunos datos al poder contrastar la situación del alumnado que ha participado en el programa frente a la del alumnado que ha servido como base para elaborar el baremo de dicho cuestionario y que no ha llevado a cabo el programa de acción tutorial.

Este cuestionario ha sido construido con el objetivo de valorar el nivel de identidad étnica y de aculturación **del alumnado magrebí** y está basado en las dimensiones de la identidad étnica y el modelo de aculturación propuesto por Isajiw (1990) y Sadowsky, Kwan y Pannu (1995). El instrumento fue aplicado a 14 centros ubicados en zonas con un alto índice de población procedente de la migración exterior, fundamentalmente, magrebí y gitana. Todos los centros están enclavados en contextos de clase social media-baja y baja o desfavorecida de los Municipios de Barcelona y Hospitalet de Llobregat. La muestra está formada por un total de 34 grupos de alumnado de 7º y 8º de EGB. Actualmente, las autoras de dicho cuestionario se encuentran realizando una valoración y adaptación del mismo en base a los resultados obtenidos en su aplicación; fruto de dicho trabajo, se elaborará un cuestionario definitivo que creemos constituirá un instrumento muy válido y adecuado para todas aquellas personas que deseen realizar una aproximación a la valoración del nivel de identidad étnica y aculturación del alumnado magrebí.

Hemos realizado un perfil para cada uno de los alumnos del grupo<sup>109</sup> contrastando los resultados obtenidos con los del perfil que ofrece el baremo<sup>110</sup>, distinguiendo su nivel de identidad étnica y de aculturación. Aunque el cuestionario ofrece indicadores parciales de cada una de las variables que configuran el constructo "identidad étnica", para realizar una aproximación a la situación del alumnado hemos optado por realizar dicha comparación en base al total obtenido en cada uno de los siguientes componentes:

- identidad étnica externa
- identidad étnica interna:
  - . dimensión cognitiva
  - . dimensión afectiva
  - . dimensión moral

A continuación, realizamos una presentación y valoración de los resultados obtenidos:

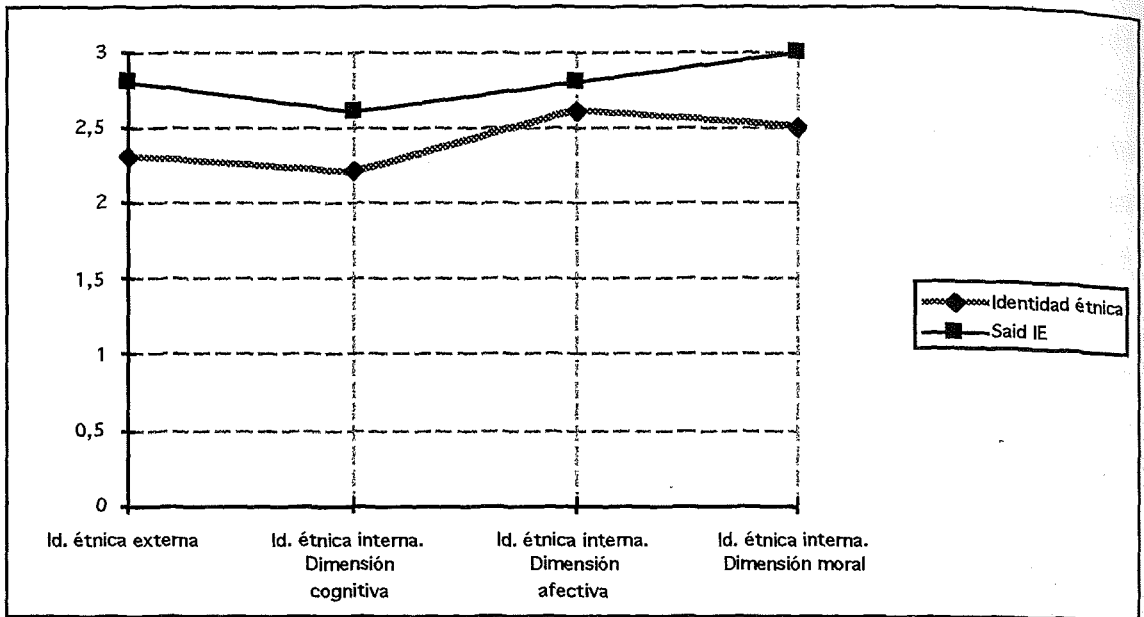
• **Said**

Said llegó a Barcelona en el año 1993. Podemos apreciar en el gráfico que el nivel de identidad étnica de Said se encuentra por encima de la media del grupo de referencia del baremo utilizado en todas las dimensiones de la identidad. El perfil de Said es muy similar al del grupo, pero muestra un nivel superior, especialmente, en la identidad étnica externa y en la dimensión moral de la identidad interna. En la entrevista realizada antes de aplicar el programa ya pudimos valorar que este alumno poseía un sentido de identidad como miembro de su grupo étnico muy elaborado, identificándose, claramente como árabe y mostrando una aceptación de las normas y patrones culturales del grupo. Sin embargo, y como ya hemos señalado en la parte teórica de este trabajo, una identidad étnica elevada no tiene porqué significar un aislamiento o postura cerrada de la persona frente a otros grupos pudiendo manifestar sentimientos, valores, conductas y prácticas culturales de grupos de referencia distintos al grupo étnico en el cual ha sido socializada. Este argumento queda corroborado en el nivel de integración que muestra Said. Veámoslo.

---

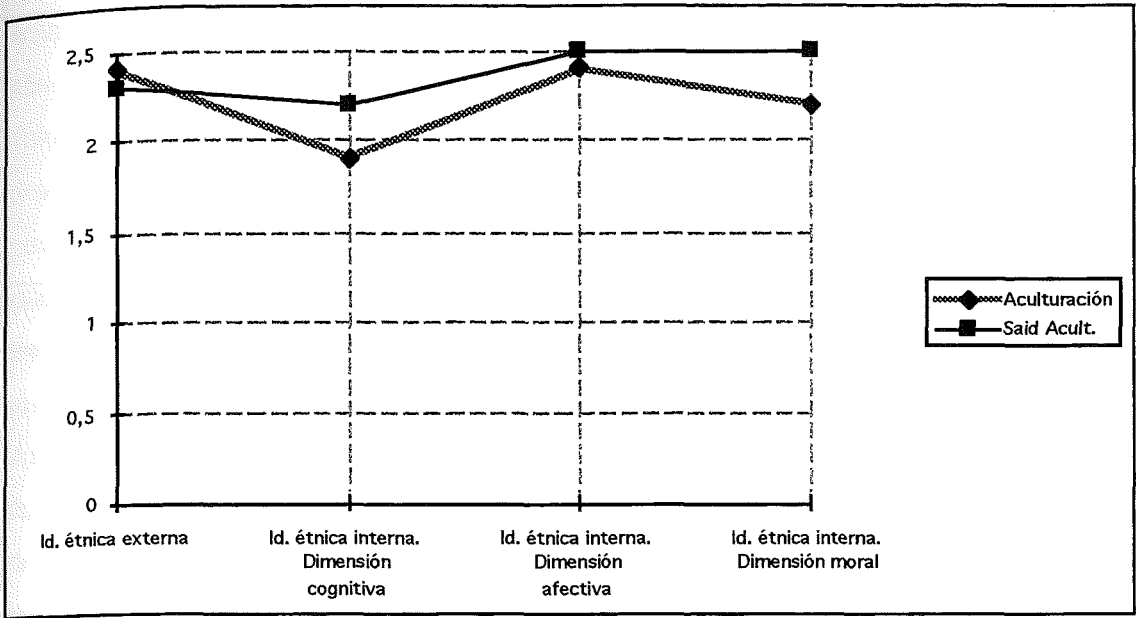
<sup>109</sup> No disponemos de los datos de Anás ni de Asís.

<sup>110</sup> El baremo y la puntuación obtenida por cada uno de los alumnos y alumnas se encuentra en el Anexo XIV.



**Said. Identidad étnica.**

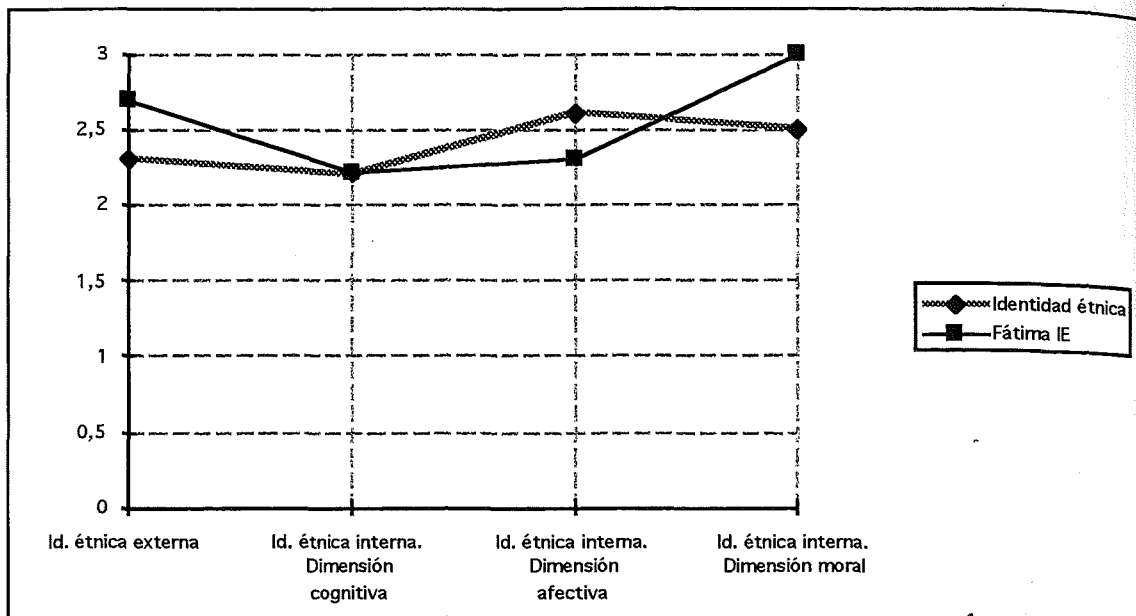
Podemos observar que, nuevamente, este alumno se sitúa por encima de la media del baremo utilizado menos en relación con la identidad étnica externa que se encuentra a un nivel algo inferior. Este resultado nos hace pensar que las conductas y prácticas étnicas (idioma, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo étnico, etc.) del alumnado inmigrante que ha llegado a nuestro país hace sólo algunos años, como es el caso de Said, son los elementos de la identidad que menos modificación o transformación sufren, aunque se observa un cierto grado de apertura y de incorporación de nuevos elementos, especialmente, el aprendizaje del idioma del país de acogida. En cuanto a la identidad étnica interna, Said muestra un perfil similar al del baremo aunque algo superior en la dimensión cognitiva y moral, especialmente. No podemos asegurar que estos resultados se deban al programa de acción tutorial porque como ya comentamos en el capítulo metodológico de este trabajo, no fue posible pasar este cuestionario al alumnado antes de comenzar el programa puesto que no estaba disponible y, por lo tanto, no podemos realizar una comparación. Sin embargo, podemos pensar que el programa ha incidido en aspectos cognitivos como el conocimiento de los valores y aspectos culturales del grupo autóctono y en cuestiones relacionadas con la dimensión moral de la identidad étnica interna como el deseo de ser solidario y ayudar a personas de otros grupos al propio, ir a actos o manifestaciones para defender causas o solucionar problemas, defender sus costumbres, etc.



Said. Aculturación.

• **Fátima**

Fátima es una alumna magrebí que llegó a Barcelona en el año 1994. Si comparamos el nivel de identidad étnica de esta alumna con la del baremo, podemos observar que su nivel de identidad étnica externa y su puntuación en la dimensión moral son algo superiores. No sucede lo mismo en cuanto a la dimensión cognitiva, igual a la del baremo; y la afectiva, inferior. Veamos la situación de Fátima en cuanto al nivel de aculturación y, realizaremos, posteriormente, una interpretación conjunta de los resultados.

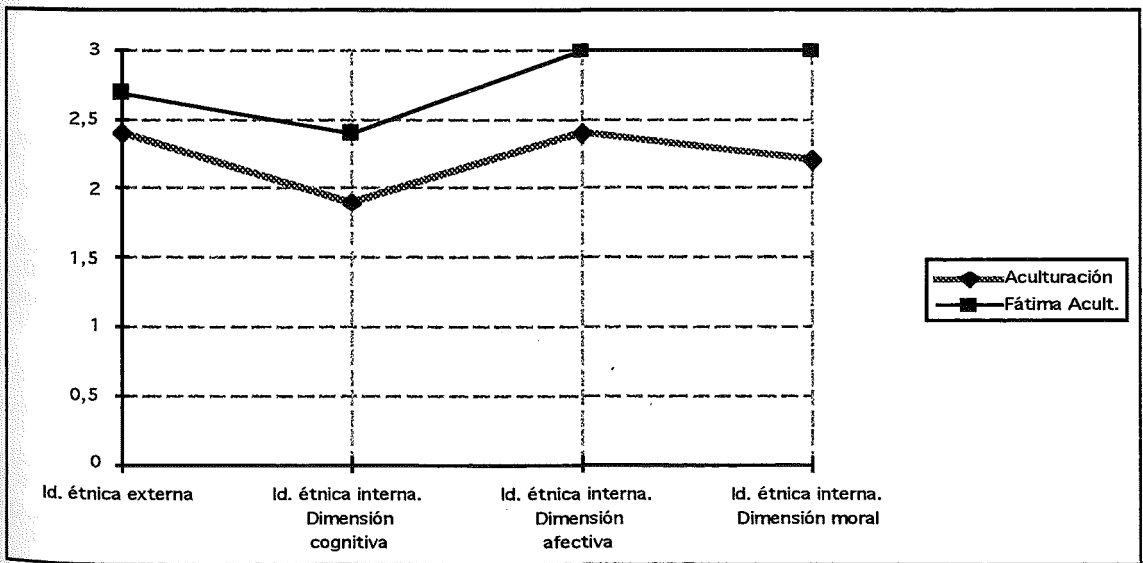


**Fátima. Identidad étnica.**

Fátima presenta un perfil similar al del baremo pero bastante superior en todas las dimensiones analizadas, especialmente, en referencia a las dimensiones de la identidad étnica interna. De la información obtenida sobre Fátima de la entrevista realizada al inicio de curso y de las reacciones, comentarios y actitudes que ha demostrado a lo largo de la aplicación del programa, podemos señalar que los resultados obtenidos en el cuestionario son congruentes.

Fátima demuestra una interiorización y asunción de los patrones, valores y normas culturales de su grupo étnico, sobre todo aquéllos que vienen determinados por su religión (de ahí una puntuación elevada en la dimensión moral de la identidad étnica). Sin embargo, a lo largo del curso ha manifestado en diversas ocasiones una actitud abierta y receptiva a los valores y pautas del grupo autóctono, siempre y cuando no interfieran con los preceptos que marca la religión musulmana (y, por ello, también una puntuación elevada en la dimensión moral en cuanto a su nivel de aculturación). Este resultado es congruente con el “modelo de identificación ortogonal” (Casas y Pytluk, 1995) al que hemos hecho referencia en el primer capítulo de este trabajo y que postula que la identificación con una cultura es independiente de la identificación con cualquier otra, siempre que no se produzcan conflictos o incompatibilidad entre sus patrones culturales. En relación a esta dimensión sí que cabe señalar un cambio que se ha producido en Fátima respecto a la posibilidad que las mujeres magrebíes tienen de casarse con hombres que no

sean musulmanes: en la entrevista realizada al inicio de curso, Fátima nos aseguraba que ella no podía casarse con un español; sin embargo, en el cuestionario respondió que valoraba de igual modo la posibilidad de casarse con un español que con un árabe. Su deseo expreso de conocer los valores del grupo autóctono y su interés por descubrir las pautas culturales que modelan el grupo de acogida, creemos que se han visto potenciados por la posibilidad que ha ofrecido el programa de interactuar con sus compañeros y de intercambiar puntos de vista sobre diversos referentes culturales (de ahí que muestre un nivel superior en cuanto a la dimensión cognitiva de la identidad étnica interna). Asimismo, aunque Fátima se autoidentifica, fundamentalmente, con su propio grupo étnico, hemos podido observar cómo se ha manifestado en diversas ocasiones en contra de algunas de las ideas que han expresado sus compañeros magrebíes (recordemos cuando Fátima dijo en clase que no era cierto que las mujeres musulmanas no trabajaban ni, tampoco, que no tuvieran los mismos derechos que los hombres, o cuando comentaba en la entrevista realizada al inicio de curso que no todos los árabes son iguales y que existen muchas diferencias culturales entre los diversos pueblos). Si a ello, añadimos su actitud positiva y de apertura que en todo momento ha manifestado acerca de su identificación con el país de acogida (por ejemplo, cuando explicaba en la actividad “La entrevista del nombre” que ella se identificaba con Marruecos y Cataluña), nos parece coherente que haya obtenido una puntuación inferior al baremo en la dimensión afectiva de la identidad étnica y muy superior cuando esta dimensión hace referencia a los procesos de aculturación.

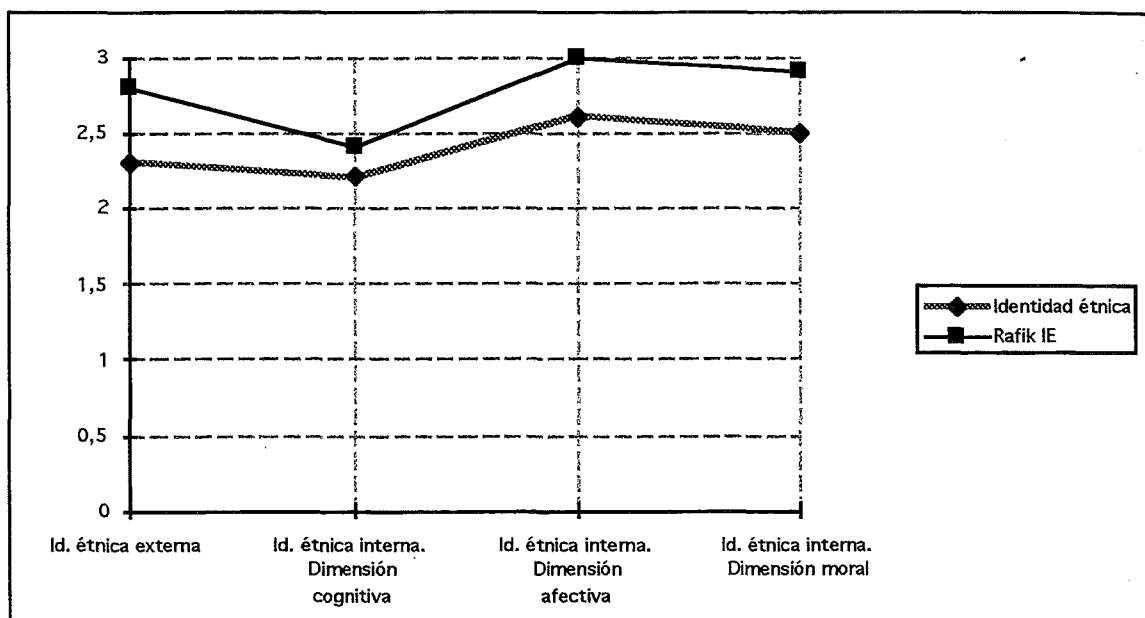


**Fátima. Aculturación.**



• **Rafik**

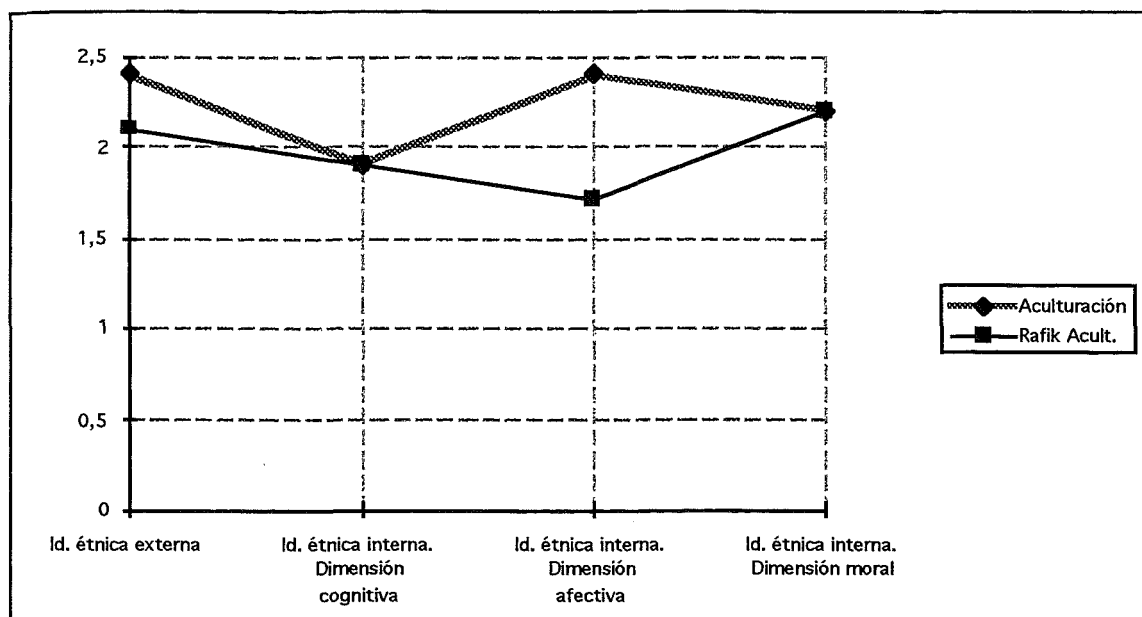
Rafik llegó a Barcelona en el año 1990. De los alumnos magrebíes del grupo clase es el que más tiempo lleva viviendo en el país. Al igual que Said, Rafik presenta un nivel superior en todos los componentes de la identidad al expresado en el baremo destacando, especialmente, su elevada puntuación en la dimensión afectiva (la máxima, 3) que contrasta, en gran medida, con la puntuación obtenida en esa dimensión si valoramos su proceso de aculturación. Creemos que este aspecto es el más relevante de la situación que muestra Rafik y lo retomamos, a continuación.



**Rafik. Identidad étnica.**

Rafik muestra un nivel de aculturación igual o inferior al del baremo. Destaca su menor grado de aculturación respecto a la identidad étnica externa (idioma utilizado, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo étnico, *mass media*...) y una gran diferencia respecto a la dimensión afectiva de la identidad étnica interna, muy inferior a la del baremo. De todos los alumnos que han realizado el cuestionario es el único que muestra un nivel de identidad étnica externa (aculturación) por debajo de la media del baremos y el único, también, que presenta una puntuación tan baja en relación a la dimensión afectiva (aculturación). Si examinamos directamente en el cuestionario las respuestas de Rafik que hacen referencia a esta última dimensión, podemos apreciar que este alumno demuestra un nivel medio de aceptación de aspectos culturales del grupo autóctono (comidas,

celebraciones, adornos, etc.); muestra una baja conformidad con las normas, costumbres y religión del grupo y señala que no defendería sus costumbres y tradiciones y no desearía pertenecer a ningún colectivo que defendiera temas o problemas relacionados con el grupo autóctono. Así, Rafik demuestra un fuerte enraizamiento a las costumbres, tradiciones y pautas culturales de su propio grupo (elevada identidad étnica externa y afectiva), frente a una menor valoración de los patrones culturales del grupo autóctono, que se refleja en un menor grado de aculturación en relación a la identidad étnica externa y un sentimiento de apego y defensa del propio grupo que se refleja en la elevada puntuación obtenida en la dimensión afectiva de la identidad étnica interna.

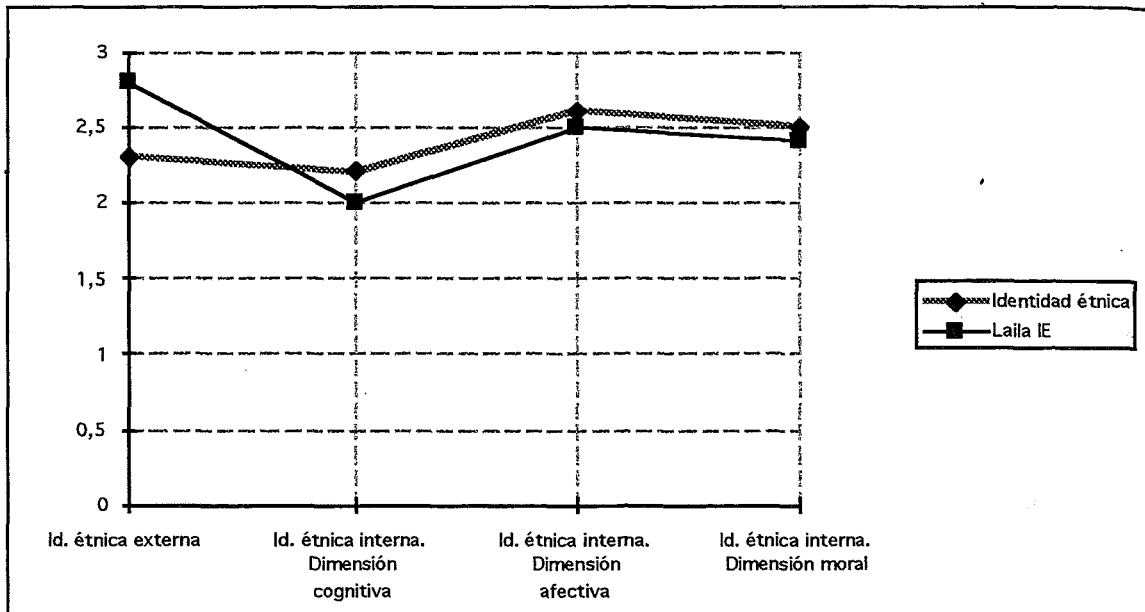


**Rafik. Aculturación.**

• **Laila**

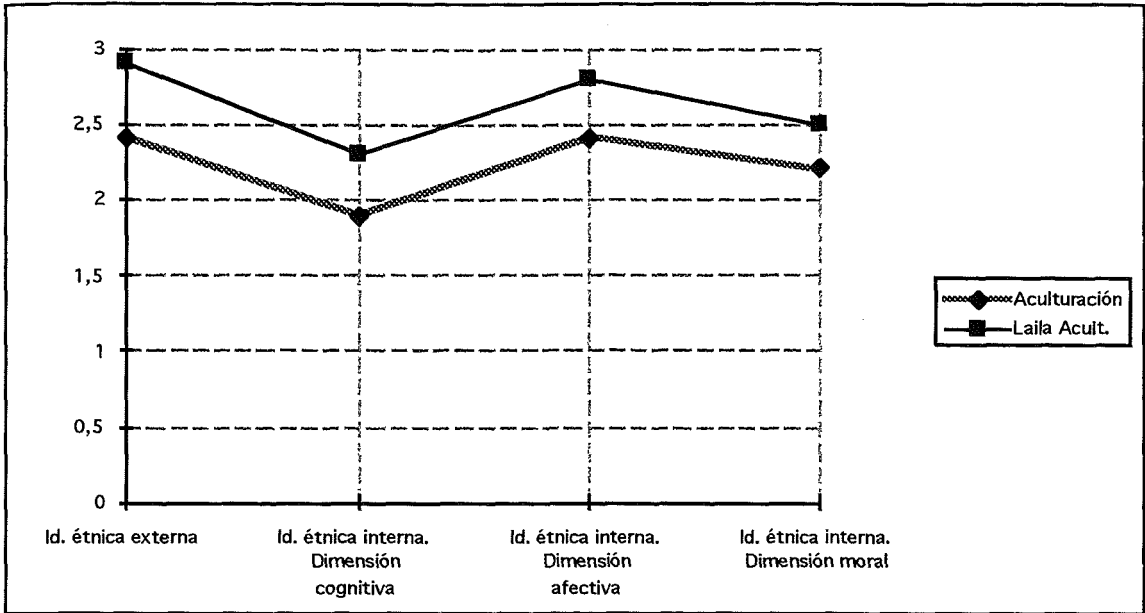
Laila es una alumna de ascendencia magrebí nacida en Barcelona. Su perfil de identidad étnica contrasta con los que hemos presentado hasta el momento en que, aunque el nivel de identidad étnica externa, es superior al del baremo, su puntuación en todas las dimensiones de la identidad étnica interna son algo inferiores. Pensamos que el proceso de socialización étnica de Laila en el seno de la familia constituye un espacio de continuidad para incorporar y reproducir las prácticas y conductas étnicas del grupo.

Sin embargo, si observamos el segundo gráfico (nivel de aculturación) vemos que Laila también muestra una elevada puntuación en cuanto a la incorporación de elementos que configuran la identidad étnica externa a diferencia, por ejemplo, de Said y Rafik. Y, así como Laila mantiene el mismo nivel de identidad étnica externa tanto para el grupo étnico familiar de referencia como para el grupo autóctono, no sucede lo mismo en relación a los componentes de la dimensión étnica interna. Veámoslo.



**Laila. Identidad étnica.**

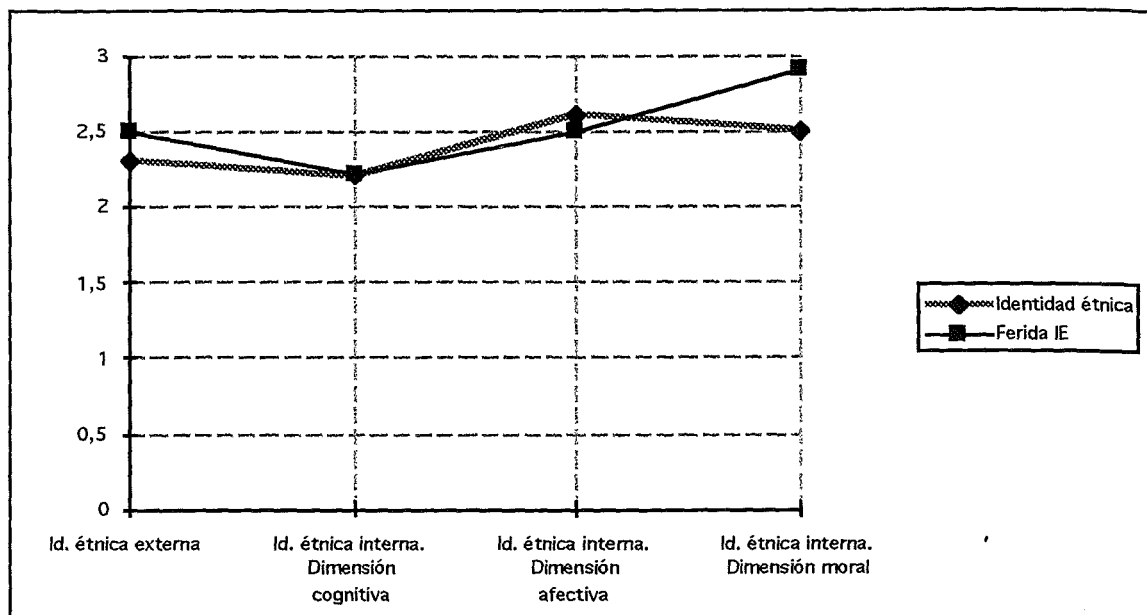
Laila muestra un perfil similar al del baremo pero superior en todas las dimensiones. Lo mismo sucedía con sus compañeros Fátima o Said pero la diferencia estriba en que Laila, al tiempo que presenta un mayor nivel de aculturación, presenta, también, un menor nivel de identidad étnica. Así, nos atreveríamos a decir, en este caso, que la “doble socialización” que experimenta Laila en el seno de la familia y en la escuela y la sociedad, ha quedado reflejada en los resultados obtenidos poniendo de manifiesto que los sentimientos de identificación y pertenencia hacen referencia, fundamentalmente, a procesos de reflexión, de elaboración cognitiva y a procesos afectivos internos y, aunque Laila haya manifestado en varias ocasiones que ella se siente “mitad de Marruecos, mitad de aquí”, los resultados del cuestionario ponen de manifiesto que presenta un nivel de identidad interna perfilado, fundamentalmente, por un mayor conocimiento, apego e identificación con el grupo autóctono.



### Laila. Aculturación.

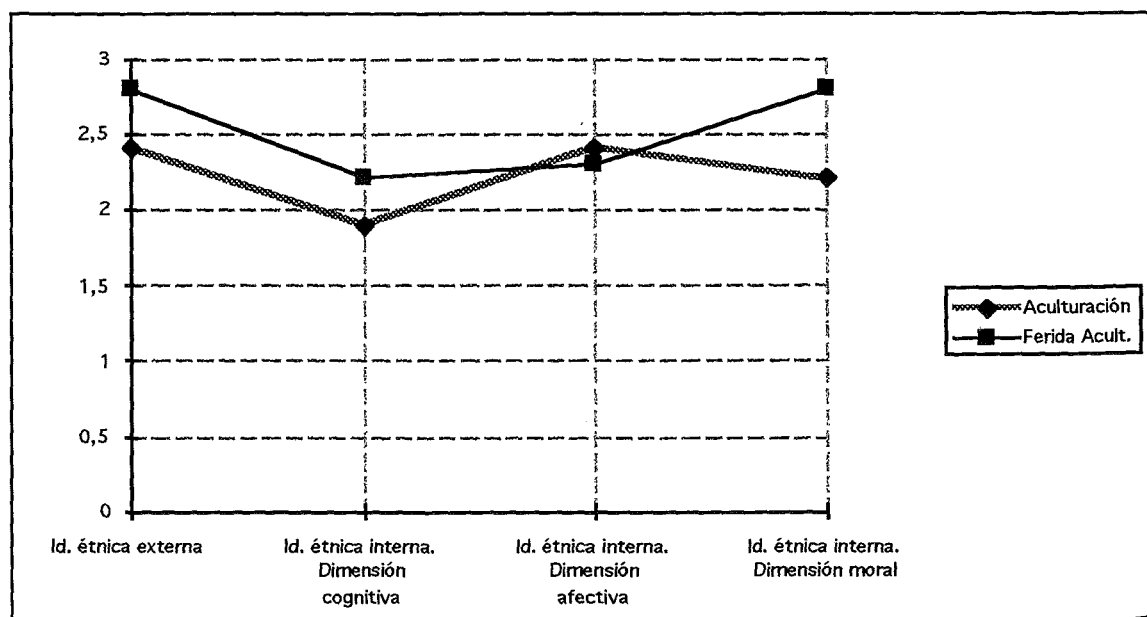
#### • Ferida

Ferida es una chica de origen magrebí nacida en Barcelona. Su perfil en cuanto identidad étnica es similar al de Laila aunque en este caso cabe señalar que Ferida presenta una puntuación más elevada en la dimensión moral. En el resto de componentes su perfil es muy similar al del baremo. De la situación de Ferida nos llama la atención su elevada puntuación en la dimensión moral no sólo a nivel de identidad étnica sino también en relación a los procesos de aculturación. En este sentido, queremos señalar que al igual que sucedió con Fátima, Ferida aseguraba en la entrevista realizada al inicio de curso que ella no se iba a casar con un chico español porque su religión no se lo permitía; y, sin embargo, en el cuestionario ha respondido que sí, que se casaría igualmente con un chico árabe que español. Destacamos también de la situación de Ferida que presenta una puntuación en la dimensión afectiva algo inferior a la del baremo, tanto en relación a la identidad étnica como a los procesos de aculturación.



**Ferida. Identidad étnica.**

Y, es que si nos acercamos a algunas de las preguntas que ha respondido Ferida en el cuestionario encontramos que sólo comparte o está de acuerdo “un poco” con las normas, costumbres, religión, valores y pautas culturales del grupo de referencia étnico familiar y la misma postura adopta ante los patrones culturales del grupo autóctono. Esta situación se constata, claramente, en la dimensión afectiva. Parece ser que Ferida se encuentra en un proceso de elaboración personal de su propia identidad étnica.



**Ferida. Aculturación.**

### 9.4.1.3. Otros cambios producidos en el alumnado

Aunque no se había previsto que el programa generara otros cambios en el alumnado de forma paralela a los que hemos comentado anteriormente, sí que debemos señalar que la puesta en marcha del programa de acción tutorial ha generado toda una serie de transformaciones. No hay nadie mejor que el propio tutor o tutora de un grupo, buen conocedor de las características personales del alumnado y de su evolución a lo largo del curso, que pueda captar de manera progresiva los cambios de actitudes, la emergencia de nuevas interrelaciones en el seno del grupo y, en definitiva, constatar y dar a conocer su percepción acerca de los procesos de cambio manifestados por el alumnado, en particular y, el grupo, en general.

En ese sentido, el programa ha generado toda una serie de cambios, de mejoras, en el alumnado relacionados con las siguientes habilidades: reflexión, participación, responsabilidad, comprensión... Veamos cómo expresan los propios tutores la percepción que tienen, al finalizar el programa, sobre los cambios que éste ha producido, tal y como lo manifestaban en el informe final elaborado por el equipo de trabajo al término de la experiencia. Estas son las palabras de M<sup>a</sup> Rosa, tutora de sexto curso puente:

*“Mientras estaba anotando los aspectos positivos del resultado del proyecto de identificación étnica, estaba haciendo, a la vez, la reflexión personal en la que me he dicho ‘realmente ha valido la pena el esfuerzo; el resultado ha sido provechoso’.*

*En lo que respecta a la metodología empleada en las diversas actividades (dialogar, trabajar en grupo, explicar experiencias vividas, realizar murales, adornar la clase, confeccionar y aceptar normas) ha sido interesante y ha gustado a los niños, dando como resultado:*

- una mayor comprensión entre ellos.*
- el aceptarse mutuamente con sus cualidades y defectos.*
- un compromiso de hacer las cosas bien hechas.*
- el no tener miedo al ridículo.*
- el aprendizaje y el hábito de la reflexión.*

- un aprecio y aceptación de lo propio y de lo de los demás.
- la expresión de sus sentimientos y la capacidad de compartirlos con los demás”)

*Yo he notado en mis alumnas más maduras más comunicación, más compañerismo y esto no sólo en la clase, sino también en el patio, en la calle, con su familia y con otros compañeros, al mismo tiempo que han mostrado más confianza con la profesora.*

*En esta Acción Tutorial tan valiosa se han obtenido unos resultados que no sólo han servido para el momento, sino que al despertarles estas cualidades que tal vez tenían aletargadas les ayudarán en muchos de los aspectos de la vida, sobre todo en sentirse más seguros para que cuando salgan del colegio sepan defender sus intereses y solventar las “trabas” que la misma sociedad les interponga.*

*Por otro lado, todas las actividades del proyecto han influido en el ambiente general del curso: ellos se han sentido más unidos, más comprensivos, más respetuosos y creo que hasta más orgullosos de su cultura. Se les ha notado cierto agradecimiento por dejarles explicar sus costumbres, su religión, su comida... se han sentido importantes por ser transmisores de la cultura de su país” (M<sup>ra</sup> Rosa. Informe final).*

A continuación, se exponen las ideas del tutor de séptimo curso. Nótese cómo la percepción de cambio producido se extiende desde los propios alumnos y alumnas hacia sí mismo. Como ya habíamos comentado, el programa, mejor dicho, la implementación del programa a través de una dinámica de investigación-acción ha producido cambios en el profesorado como la capacidad de analizar el papel de sus creencias y valores en las dinámicas relacionales del aula:

*“El tono dialogante de nuestras sesiones de tutoría ha llegado a alcanzar materias como las Matemáticas o Ciencias Naturales; por supuesto,*

*también el nivel de compromiso mutuo para estas asignaturas ha sido mayor.*

*Es indudable que las sesiones de tutoría han cambiado la interacción entre ellos y yo. Es comprensible pensar que al verbalizar sus pensamientos más profundos; el propio hecho de hacerles pensar...; hacer todo esto ante mí les ha cambiado la concepción que podían tener del rol del profesor. Esto ha contribuido a que no seamos reduccionistas; es decir, a ampliar el aprendizaje realizado al resto de las actividades escolares. Ellos y yo hemos cambiado. Me piden más; más interacción. Ellos han ganado en sinceridad y honradez. Pero esto me ha obligado a mí a entregarme más, a no imponerles las cosas, a discutirlos, a consensuarlos. Me vienen a la memoria dos hechos: uno, cuando "alguien" rompió un fluorescente de clase; otro, cuando "alguien" rompió la silla del profesor al lanzársela entre ellos ("de broma"). En ambos casos surgieron los protagonistas del hecho y asumieron su culpa; en ningún caso fueron castigados excesivamente ya que reconocieron la falta.*

*La cultura del grupo ha cambiado sensiblemente porque entre otras cosas se ha acostumbrado al debate, a la existencia de un portavoz, de un orden de palabras, a hablar en público aunque sea para contar parte de su intimidad, a escuchar a los demás, a respetarse. Recuerdo en este sentido que en la actividad del "Origen de las percepciones", Javier creyó oír a Andrés que llamaba negro a Marcos y Javier insultó a Andrés por ir en silla de ruedas. Él sólo sin que nadie le dijera nada le pidió perdón y quedaron tan amigos como siempre. Parece que entre ellos no exista la "doblez" que muchas veces origina una situación tan "artificial" como es la escuela (según Freinet, en la escuela no pueden darse situaciones espontáneas en las que aflore lo mejor del individuo porque los "muros" de la misma predeterminan una conducta conflictiva). Ellos se han hecho más protagonistas de su educación porque han creído más en ella, porque se sienten más partícipes de ella.*



*La reflexión, algo que me parecía tan difícil de conseguir, ha sido el instrumento común y vía de diálogo y comunicación.*

*Creo que se sienten motivados para hablar de connotaciones culturales propias. Tengo que reconocer que a quien más le ha costado ha sido a Ángel; tal vez sea porque en España está más discriminado un gitano que cualquier otro inmigrante (venga de donde venga). Toda la clase se ha sentido protagonista y partícipe de la experiencia (inmigrantes y no inmigrantes) porque todos se han sentido igualmente importantes y válidos para nosotros y para el resto de sus compañeros. En este sentido recuerdo que cierto día intervino Daniel, un alumno nuevo (padece depresión endógena), el cual oralizó públicamente que él se sentía orgulloso del cambio de colegio y de sus nuevos compañeros” (Domingo. Informe final).*

Pero, no sólo los tutores de ambos grupos han captado cambios en sus alumnos y alumnas. Incluso, el propio alumnado ha percibido, también, este tipo de evoluciones que ha sufrido el grupo y, a su vez, la transformación del propio tutor. En ese sentido, veamos lo que nos explicaba Susana, inmigrante escocesa, en su valoración final sobre la aplicación del programa:

*“El profesor Domingo no nos chilla tanto (sonríe), ya no se enfada tanto. Nos deja comer chicle y, lo que me sorprendió, es que nos deja sentarnos con quien queramos (...) Ahora, cuando leemos las cosas en voz alta, ya no se corta tanto la gente pero, al principio, nadie quería decirlo”*

#### **9.4.1.4. La permanencia del cambio**

También, nos hemos interesado por conocer si la experiencia llevada a cabo ha tenido alguna repercusión a largo plazo en el alumnado<sup>111</sup>. Para ello, realizamos una entrevista, en el mes de marzo del presente año, a Pilar B., actual Jefe de estudios del centro y tutora

---

<sup>111</sup> En el Anexo XV se recoge la “guía de entrevista” utilizada en las entrevistas realizadas a la Directora del centro y la Jefe de estudios.

del grupo que el curso pasado realizó la experiencia. Realmente nos hemos sentido muy satisfechos de las palabras de esta profesora:

*“Ellos, hablar del tema, no han hablado. Yo tampoco los había tenido como tutora antes y apenas los conocía... yo sólo te puedo decir que es el mejor octavo que ha pasado por el Cervantes; pero no el mejor en el sentido de que es el que más rinde, sino que es el mejor como grupo, el más humano, el más sensible a cualquier cosa que pueda ocurrir, el más responsable en el sentido de que si hacen alguna pequeña fechoría, rápidamente sale la persona que lo ha hecho y asume las consecuencias... ehh.. cosas, una serie de detalles que yo nunca me había encontrado como tutora, que un grupo fuera tan fácil de manejar. Ya te digo que quizá también depende de la materia prima de los niños, pero yo pienso que el baño que tuvieron el año pasado, influye muchísimo en esto, muchísimo. O sea, es un grupo que, como tutora, estoy muy orgullosa de tutorizarlos... a veces, me tengo que enfadar con ellos porque no rinden y los tengo que “reñir” porque, en este sentido, son un poquito apáticos. Pero... cuando se trata de cosas que no son puramente materias escolares, si estamos en tutoría y estamos hablando de temas humanos, algo que ha pasado en Zaire... algo que ha pasado... están muy sensibilizados y... no sé... muy abiertos a colaborar, a cooperar... yo pienso que esto es fruto del año pasado... Además son capaces de plantear temas serios como, por ejemplo, el tema del racismo... Por ejemplo, Marcos, que era un chico muy cerrado en esto, en una tertulia en clase, opinando sobre este tema, explicó que él se había sentido muy marginado en Barcelona, que ahora en el Cervantes no se siente, pero que él lo ha pasado muy mal; y es un niño que veo que está muy maduro y es capaz de hablar del tema con una seriedad quizás impropia de los trece años que tiene. Y, hablar... de Andrés<sup>112</sup>, de los problemas que tiene. Todos están muy sensibilizados al respecto pero con mucha dulzura, con mucha comprensión pero,*

---

<sup>112</sup> Andrés padece una distrofia muscular progresiva que le obliga a estar permanentemente en una silla de ruedas.

*tampoco, sin pasarse, sin caer en... no me sale la palabra, pena... o compasión (...)*

*Otro ejemplo... el otro día llegué a clase y había trozos de tiza por el suelo. Les pregunté qué había pasado y me dijeron que había habido una guerra de tizas. Y, pregunté, ¿todo el mundo ha estado involucrado?, ¿a ver quién ha estado involucrado? Y, rápidamente salieron los cuatro o cinco que lo habían hecho y es que para mi, esto, ¡te desmonta!. Les dije que recogieran las tizas, que las guardaran, que no lo volvieran a hacer, que para mi era muy desagradable tener que reñirles y... en fin, lo hicieron; y es que así se acaba todo, de verdad, es que... yo pagaría para estar con ellos; en vez de cobrar, yo pagaría para estar con ellos.*

*A nivel humano es un grupo increíble. Hombre, a nivel particular, tienen sus particularidades pero, ya te digo, repito lo que ya he dicho tres o cuatro veces y es que pienso que el trabajo hecho el año pasado influyó muchísimo... en dar opiniones, que dar opiniones no tiene porqué ser las que el profesor espera que den... (...) sobre todo se ha conseguido que sean sinceros, que imagino que era uno de los objetivos. En Lengua castellana estábamos trabajando... qué era... periodismo: los medios de comunicación; uno de ellos era la tele. Entonces, tenían que pensar, por grupos, en el programa de televisión que les gustaría hacer, estuviera ahora en cartel, o no. Entonces, un grupo se inventó una especie de "Mississippi" y había un presentador, uno que hacía "gracietas" y luego salía una persona seria a ser entrevistada. Prepararon la entrevista, me parece que la tengo, en la que Marcos era el entrevistado y el otro le preguntaba sobre cosas de racismo y él iba a televisión para decir que la gente fuera más tolerante los unos con los otros, que es lo mismo ser blanco o ser negro, lo que importa son los sentimientos de las personas".*

### **9.4.2. El profesorado**

Que el programa se realice según el plan previsto no es el único objetivo a cubrir si nos situamos desde una perspectiva de evaluación guiada por una metodología de investigación-acción cooperativa. En un proceso de investigación-acción, la asunción progresiva del proyecto de intervención por parte del profesorado implicado así como el desarrollo de una capacidad crítica y de autorreflexión sobre su propia práctica, son elementos fundamentales que acompañan a dicho proceso. Como se ha descrito detalladamente en el capítulo anterior, podemos afirmar que la potencialidad de la investigación-acción para generar este tipo de cambios ha quedado bien reflejada en la evolución experimentada por los tutores que han participado en este trabajo en varias dimensiones: *a nivel formativo*, aprendizaje en el ámbito de la educación intercultural; *a nivel metodológico*, puesta en práctica de estrategias e intervenciones no usuales en su práctica educativa habitual y que han contribuido a establecer unas interacciones muy positivas entre tutor/a y alumnado; *a nivel reflexivo*, capacidad de juicio crítico sobre su propia práctica y actuación docente. Veamos los comentarios que el tutor de séptimo curso realiza a este respecto:

*“En lo que respecta a mi tanto a nivel personal como profesional, la experiencia ha resultado valiosa: me he formado un poco más y he aprendido temas relacionados con la Educación Multicultural y la identificación étnica. Ha sido una experiencia gratificante y enriquecedora. Pienso que un profesional ha de estar dispuesto a aprender, a descubrir y a saber valorarlo; y esto es lo que me ha ocurrido; también reconozco que ha aumentado mi nivel de interacción con mis alumnos, que ha cambiado mi forma de actuar con ellos; éstos, ya acostumbrados a la reflexión, me invitan a mi a que también lo haga yo y no sólo en nuestra hora de tutoría sino también en otras áreas de la escuela. Yo les pedía madurez y ellos me contestaban que si eran capaces de ello, también yo debía aceptar las opiniones de quienes luchaban por desarrollarse” (Domingo. Informe final).*

Otro elemento a destacar en la valoración final del programa y su influencia en el profesorado es que éste ha tenido la oportunidad de sistematizar su acción tutorial, algo que anteriormente se realizaba de manera esporádica, sin una programación y sin, tan siquiera, un espacio horario específico para ello. Y, nos preguntamos: ¿por qué el profesorado no lleva a cabo los planes tutoriales?, ¿no dispone de recursos?, ¿no dispone de tiempo?, ¿no está motivado? En el centro en el cual hemos llevado a cabo la evaluación participativa del programa de acción tutorial propuesto, sucedía:

*Domingo: es que no lo sé ¿eh?... yo no sé dónde introducirlo (el programa)... porque no podemos hacerlo en Ética, lo he estado pensando, porque a la hora de Ética los chavales se van a religión y no se puede hacer ahí ¿no?, porque si no qué van a hacer esos chavales ...*

*M<sup>a</sup> Rosa: puedes hacerlo en sociales...*

*Domingo: no, Sociales las da Tomás. Pues... igual le quito a Tomás una hora de Sociales, le digo que es para esto... porque forma parte de Ética y la parte de Ética está dentro de Sociales... nosotros lo que hacemos es una hora de tutoría, pero la hora de tutoría .... los chavales pueden optar a religión... es un lío tremendo que tenemos y no sabemos... no está bien hecho; nosotros lo hacemos así, pero no está bien hecho porque la hora de ética realmente sale de sociales, una parte que cubre el temario de Sociales; realmente deberían tener una hora de tutoría, pero no nos salen las cuentas...*

*M<sup>a</sup> Rosa: lo que pasa es que nosotros, cuando hay un problema en la clase, ya se habla, aunque sea clase de Matemáticas, se habla de lo que sea. No lo dejamos para la hora de Ética... (R3, 906-926).*

Y, tras la aplicación del programa, los tutores participantes enmarcaban la experiencia llevada a cabo, dentro de la orientación y la acción tutorial, en su dimensión de desarrollo social y personal. Así mismo, el proyecto se había convertido en el elemento de motivación, de formación y de apoyo necesario para llevar adelante una acción tutorial sistematizada y planificada:

*“El proyecto de identificación étnica podría enmarcarse dentro de la orientación personal, uno de los ejes básicos de la Reforma educativa, en la línea de la búsqueda de valores, normas y actitudes” (Domingo. Informe final).*

*“Ahora sólo les tengo que dar las gracias por haberme “convencido” a participar y también por todo este material tan enriquecedor que me ha servido para conseguir unos objetivos que muchas veces me proponía pero no sabía como conseguirlos” (M<sup>a</sup> Rosa. Informe final).*

### **9.4.3. El centro**

El proceso seguido en el C.P. Cervantes pensamos que se ha visto favorecido por dos elementos básicos: la participación comprometida del profesorado implicado y la apertura y sensibilización del centro hacia el tema de la educación multicultural.

Así, desde el primer día, el proyecto ha contado con la aceptación y aprobación de la comunidad educativa, lo cual ha constituido una garantía a la hora de proceder con seguridad y confianza. Por otro lado, en el centro también se han realizado otras actividades multiculturales (la Semana Intercultural, los bailes marroquíes en Navidad y los talleres sobre Filipinas como actividad extraescolar) que han enmarcado perfectamente la intervención y, probablemente, también han incidido en sus efectos positivos. El proyecto fue presentado en un Consejo Escolar, al inicio de curso y fue incluido en el Plan Anual de Centro. La inspectora de la zona fue informada paulatinamente sobre los avances del programa, a través de la directora del centro, así como de los tutores implicados en el proyecto. En este sentido, cabe mencionar el interés por parte de Inspección de que el programa se ampliara a todos los niveles del centro:

*“El Centro también es otro elemento importante; debe facilitar y apoyar la tarea. Recuerdo que a principios de curso, yo, como Jefe de Estudios, presenté el proyecto que ya formaba parte del Plan Anual (también creo que es otro elemento importante: las propuestas han de ser definidas como*

*objetivos dentro del Plan Anual de Centro) en la primera reunión del Consejo Escolar. Todo el mundo lo vio con buenos ojos. La propia Inspección señaló que debía ampliarse al resto de la escuela, no relegándose a constituir exclusivamente una experiencia piloto. Estas actividades han constituido un legado importante para la Escuela; el Equipo Directivo, junto el profesorado del centro, las adaptará al curriculum y es de esperar que la experiencia sea secundada” (Domingo. Informe final).*

*“Cabe decir que para realizar nuestro proyecto innovador no nos hemos encontrado con ningún impedimento, al contrario, las facilidades han hecho posible llevarlo a cabo. Desde un principio se comenta al Consejo Escolar que estuvo completamente de acuerdo; también Inspección se ha preocupado en todo momento de cómo se estaba desarrollando. La Directora del centro lo encontró muy interesante y no sólo para realizarlo en dos clases, sino también para llevarlo a cabo a nivel de todo el colegio” (M<sup>a</sup> Rosa. Informe final).*

*“Ella (la inspectora de la zona) pretendía que el programa se aplicara en toda la escuela, en todas las aulas y, por otra parte, como la cosa después pareció que le gustó, pues se animó y lo quería ampliar a toda la zona” (Lita. Directora del centro).*

Debemos señalar como un elemento importante acerca de la continuidad de la experiencia llevada a cabo en el centro que uno de los tutores (M<sup>a</sup> Rosa, sexto curso puente) ha continuado durante el curso académico 1996-97 aplicando el programa (El tutor del grupo de séptimo ha sido trasladado a un centro de Secundaria y, por motivos internos del centro, durante este curso no ha podido aplicar el programa. Sin embargo, muestra su interés en desarrollarlo así que tenga oportunidad de ello).

Este aspecto es de destacar por dos motivos fundamentales: en primer lugar, la experiencia llevada a cabo ha facilitado la formación de los tutores en el ámbito de la orientación multicultural y les ha proporcionado seguridad, confianza y motivación para

continuar desarrollando su práctica docente de manera independiente. Este elemento constata la validez de la investigación-acción para formar profesionales reflexivos y autónomos. En segundo lugar, la continuación de dicha experiencia garantiza la progresiva mejora de la propia actuación docente y la mejora del programa a través de sucesivas adaptaciones, en el tiempo y en los contextos en los cuales se aplica.

Así mismo, hemos podido constatar un interés por parte de algunos profesores y profesoras del centro en secundar experiencias de este tipo. Por ejemplo, al inicio del curso académico 1996-97 una profesora del centro se puso en contacto con nosotros ofreciéndose a participar en cualquier tipo de proyecto que se pudiera llevar a cabo nuevamente en el centro. También, cabe señalar que la elaboración de un informe final por el equipo de trabajo ha posibilitado no sólo la sistematización de la experiencia sino la posibilidad de que el resto de la comunidad educativa conociera el proyecto realizado. A continuación, recogemos los comentarios más relevantes que en relación a la aplicación del programa de acción tutorial realizaba la actual Jefe de estudios del centro y tutora del grupo de octavo, en la entrevista realizada en el mes de marzo del presente año y que nos introducen en la percepción del profesorado no participante en el proyecto acerca del mismo:

*“Yo recuerdo que algunos días por la tarde veía a dos chicas que no conocía de nada y estaban por allí en el colegio e iban, bastante, una con Domingo y otra con M<sup>a</sup> Rosa.. y un día pregunté. Yo pensé que hacíais practicas, y un día pregunté... como aquí siempre hay tantas chicas que vienen a hacer prácticas... Un día, Domingo me presentó a una de ellas, que era M<sup>a</sup> Paz. Estuve hablando con ella, me enteré que era profesora de la Universidad y que estaba en el Cervantes haciendo una especie de trabajo... no, una especie de trabajo, no; estaba haciendo su tesis doctoral y estaban haciendo un proyecto sobre interculturalidad en la clase de séptimo... uhmmm.. para ver... a ver... en principio, ¿qué idea tenía yo? (Pilar se interroga a sí misma) para ver, si la diversidad que había en esta aula les afectaba a nivel de rendimiento o algo así y cómo podía conseguirse que hubiera una mayor integración en los alumnos y cómo podía conseguirse que hubiera más participación, más apertura en*



*la clase. Yo veía que los profesores que estaban implicados en el proyecto se lo tomaban con muchas ganas, hablaban muy bien de él. Que el día que tenían reunión del equipo de trabajo pues rápidamente se subían para arriba; cosa, que otros días no, aunque esto no lo debería decir (sonríe), y... aquello que te hace tener un poquito de curiosidad por lo que es esto... (...)*

*Bueno, cuando leí el informe tuve la sensación de envidia, con mayúsculas, envidia, les envidié muchísimo, tanto a Domingo como a M<sup>a</sup> Rosa, por haber participado en un proyecto que me parecía interesantísimo, con una gente super competente. Me maldije a mi misma porque si no hubiera habido el problema que hubo el año pasado que mandaron a uno de inglés que estaba por encima mío, yo hubiera participado en este proyecto como tutora de séptimo porque era lo que me tocaría ser (...) el informe me gustó muchísimo... me emocioné cuando lo leí y, ya te digo, envidia con mayúscula, sana envidia, pero envidia.*

*A principio de curso le dije a Lita (directora del centro), “por favor, me encantaría poder continuar con esto”... que si había la más mínima posibilidad que yo estaba abierta a participar porque me gustó mucho el tipo de trabajo que hicisteis y bueno.... te estaría repitiendo lo que ya le dije a M<sup>a</sup> Rosa... recuerdo que le dije “tengo una envidia inmensa, por ti y por Domingo”. Además, conociéndolos a los dos, sé como trabajan cada uno y cuando leí sus opiniones y sus conclusiones pensé que estaban como un poquito... a ver... con el síndrome de Estocolmo (sonríe) Parecía como si estuvierais... como si estuvierais... como si hubieran vivido una sensación, una experiencia tan, tan, tan fuerte que aún no hubieran bajado y que hubieran escrito las conclusiones bajo los efectos de la experiencia, como si aún no hubieran aterrizado; era demasiado idílico todo, demasiado perfecto. “¿De verdad que ha sido así?”, le pregunté a M<sup>a</sup> Rosa, y ella me dijo “sí” y, como la conozco, pensé “es así, es así”. Y de Domingo no te digo. Porque a Domingo le*

*cuesta mucho ponerse en algo, le cuesta mucho y más si no le interesa.. como me oiga me mata (bromea). Como Jefe de estudios había cosas que se le tenía que empujar un poquito para que las hiciera y esto, que yo lo viví de cerca, lo hizo como prioritario: “tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro” y yo pensaba “cómo le debe de interesar el tema para que él de motu propio dedique tiempo del suyo para hacer cosas de estas...”.*

Hasta aquí, hemos presentado una descripción, análisis y valoración exhaustiva de la puesta en marcha del programa de acción tutorial contrastando la información procedente de diversas fuentes de datos así como de las distintas personas que han participado en su desarrollo. Ahora bien, antes de finalizar este trabajo queremos realizar algunas reflexiones, a modo de valoración final global, sobre lo que ha supuesto la elaboración de esta tesis doctoral y posibles líneas futuras de investigación. Todo ello queda recogido en el siguiente, y último, capítulo.

## Conclusiones

---

Después de haber presentado la parte teórica y empírica de este trabajo queremos, ahora, rescatar aquellos aspectos más significativos y relevantes que han ido surgiendo a lo largo de este trabajo de investigación, tanto a nivel teórico, como a nivel metodológico, para ofrecer una visión final, reflexionada a la luz de los resultados obtenidos. En estas páginas finales, y a **modo de epílogo**, trataremos de poner de manifiesto: algunas de nuestras *reflexiones* en torno al concepto de “*identidad étnica*”; la *necesidad de elaborar propuestas educativas* que, desde una perspectiva intercultural, permitan y posibiliten el establecimiento de espacios de integración para el desarrollo social y personal de todos los alumnos y alumnas; las *aportaciones* o derivaciones prácticas que, pensamos, la *evaluación participativa*, puede ofrecer en el ámbito de la formación del profesorado, la práctica reflexiva y el cambio educativo; y, *nuevas áreas o ámbitos de investigación* que pueden contribuir a progresar el estudio realizado.

En el capítulo segundo de este trabajo nos hemos aproximado al análisis de la génesis y constitución de la **identidad étnica** en la etapa de la infancia y la adolescencia y hemos argumentado nuestra exposición distinguiendo entre el *contenido* de la identidad étnica y los *procesos* que la determinan. Respecto a su contenido hemos destacado que la identidad étnica es un constructo multidimensional que abarca una gran extensión de significados: conciencia étnica, autoidentificación étnica, actitudes étnicas y conductas

étnicas representan distintas dimensiones de la identidad étnica que son la manifestación de su compleja naturaleza.

Sin embargo, somos conscientes que los enfoques teóricos que se dirigen al estudio de la identidad étnica incidiendo en los contenidos culturales que encierra o en los mecanismos psicológicos en los que se basa ofrecen una visión excesivamente rígida que enfatiza los elementos permanentes o estáticos que configuran la identidad. Nosotros mismos, mientras participábamos en la investigación (Bartolomé, 1994b) que constituyó el punto de partida de nuestro interés por los procesos de construcción de la identidad y la integración del alumnado inmigrante, nos empeñábamos en conseguir que los alumnos y alumnas nos dijeran cuál era la “etiqueta étnica” con la cual se autoidentificaban. De manera inconsciente, esperábamos que, “lógicamente”, cada uno de ellos se autoidentificara con el grupo étnico de origen. ¿Y, qué? ¿Por qué, esa necesidad de “etiquetar”? ¿Podíamos encajonar dentro de una misma “tipología” todos los alumnos que se autoidentificaban como “marroquíes”? ¿Denotaba, realmente, ese término todas las inquietudes, pensamientos, sentimientos, expectativas, celos que el chico o la chica poseían respecto a su identidad? Ciertamente, no. Como señala Delgado (1996) ninguna identidad colectiva puede reclamar la exclusividad total de la identidad de sus miembros. **Las fronteras que delimitan el establecimiento de los grupos sociales son movedizas y están íntimamente interrelacionadas.**

Nuestro interés por estas cuestiones, nos llevó a adentrarnos en las teorías, psicológicas, fundamentalmente, que dan cuenta del proceso de construcción de la identidad étnica y personal. Sin embargo, considerábamos **que el estudio del proceso de socialización étnica no debía considerarse un fin en sí mismo**; el estudio de este proceso, desde nuestro punto de vista, no debía responder a intereses científicos y académicos exclusivamente. Antes al contrario, aunque la identidad étnica (su contenido y los procesos que la determinan) sea un área reclamada legítimamente por la mirada e indagación académica, las implicaciones sociales de aquella y la naturaleza práctica de nuestra formación pedagógica nos impulsaron a **trascender este interés teórico para construir y proponer estrategias** que fomentaran un desarrollo positivo y armónico de la identidad y disminuyeran las actitudes de rechazo y exclusión hacia el otro étnicamente diferente.

Es, entonces, cuando nos decantamos por elaborar una propuesta de innovación que, enmarcada, fundamentalmente en un modelo de **Educación intercultural** basado en el enfoque de **Relaciones interpersonales**, constituyera desde la **Orientación multicultural** una herramienta de intervención educativa generadora de espacios de integración y de desarrollo social y personal de todo el alumnado. Y, es aquí, donde hemos intentado que la acción propuesta estuviera impregnada por los valores que conlleva la intervención educativa, desde una perspectiva intercultural, y, al tiempo, **avanzar hacia el reconocimiento de los procesos dinámicos, complejos, flexibles y cambiantes que supone el establecimiento de la identidad étnica.**

Después de nuestra experiencia, nos parece que no podemos asumir que la identidad étnica es un “recipiente” que, generación tras generación, se va llenando con un contenido cultural idéntico para todas las personas que pertenecen a un grupo. La **identidad étnica es una estrategia** que sirve para marcar la pertenencia, más o menos estable, más o menos transitoria, del individuo al grupo y, tanto su contenido, como su forma, puede cambiar a lo largo de la vida de la persona y en función de los cambios e interrelaciones dinámicas que establece con otras personas y grupos. Asimismo, el establecimiento de la identidad étnica no es algo personal, libre de intereses y conflictos sociales y políticos. Es decir, las personas construyen un sentido de identidad pero, dentro de unos **marcos determinados social y políticamente** que perfilan y posibilitan ciertas elecciones. Desde esta perspectiva, podríamos considerar el estudio de la etnicidad y los grupos étnicos y en qué medida las personas mantienen, reproducen y utilizan su ascendencia étnica, individual o colectivamente, como un “capital cultural” en su lucha por la incorporación social, económica y política (Breton *et al.*, 1990).

Otro elemento importante que queremos destacar en estas reflexiones finales tiene que ver con la utilización del concepto de **etnia** que en el “imaginario colectivo” hace referencia a algo inferior frente al nosotros que somos “normales”. Bajo nuestro punto de vista la conciencia cultural -imaginario étnico- se construye, y posee una función ambivalente; por un lado, determina la conciencia y por otro construye la realidad. Pero, por lo que hemos visto durante la realización de nuestro trabajo, la construcción de la autoconciencia de la diferencia se produce a partir de una noción imaginaria de lo extranjero, noción que no se

basa en ninguna cualidad intrínseca de éste. Así, un criterio ciertamente extraño, establece que “el cuscús es una comida étnica pero, no, la fabada; o un restaurante senegambiano o peruano son étnicos pero no un “fast-food” o una pizzeria; o las danzas de los sufís o el sonido de los sitar son étnicos, pero nadie sabe muy bien porqué no lo son un vals o una canción de los Beatles” (Delgado, 1996: 24). Estas comparaciones entre artefactos y dimensiones culturales de diversos grupos nos introduciría en el interesante debate sobre la **inconmensurabilidad**, la incompatibilidad y el **relativismo cultural**. No es el lugar aquí, para profundizar en estas cuestiones. Sin embargo, estamos de acuerdo con San Román (1996) en señalar que la inconmensurabilidad cultural no tiene porqué significar impermeabilidad ni incompatibilidad cultural. Es más, estamos relativamente convencidos que la identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia. El problema de la identidad personal es el problema de la diferencia (no hay dos cosas diferentes si no tienen algo en común), esto es, el conocimiento de sí mismo sólo se adquiere por la comparación con lo otro; somos lo que somos por contraste. Los grupos humanos pueden coexistir, pueden interaccionar y enriquecerse mutuamente; el diálogo **intercultural** será aquí necesario, pero no suficiente. El diálogo significa negociación, pero para ello debe existir una situación de **paridad e igualdad**. Como señalan Galino y Escribano (1990: 21) “el desarrollo de la capacidad de escuchar y expresarse persigue sustituir las relaciones de superior-inferior por la aceptación positiva de la *paridad diferente*”. Es gracias a esta subjetivación, a partir de la objetivación de lo culturalmente distinto que el **dialogo intercultural posibilita**, que el hombre progresa culturalmente.

Y, de alguna manera, hemos intentado elaborar y aplicar el programa de acción tutorial presentado, recogiendo éstas y otras cuestiones que permitan al alumnado construir una visión positiva de sí mismos a partir del conocimiento y reconocimiento del otro, y de la aceptación del derecho a la expresión y afirmación de la propia identidad en un plano de igualdad. Nos ha parecido oportuno contribuir con nuestra experiencia a construir “**espacios de integración**” que desplacen el encierro en uno mismo hacia una actitud de apertura. Todorov (1988) señala que ésta requiere un esfuerzo consciente e implica un “deber ser” distinto del mero “ser”. Así, propone este autor la *transvaloración* para referirse a *esa vuelta sobre sí mismo de la mirada previamente informada por el contacto con otro*: “contra la metáfora tendenciosa del enraizamiento y el

desarraigo, habría que decir que el hombre no es una planta y que eso mismo constituye su privilegio; y que así como el progreso del individuo (del niño) consiste en pasar del estado en que el mundo sólo existe en y para el sujeto a otro estado en que el sujeto existe en el mundo, el progreso cultural consiste en el ejercicio de la transvaloración (p. 23)”.

Reconocemos que, en la línea que defienden los autores que desde posturas radicales critican los modelos y perspectivas interculturales en la educación, no es posible que sólo a través del contacto, el intercambio y el diálogo, se pueda exterminar el prejuicio y las hostilidades entre los grupos y construir relaciones positivas entre los mismos. Sin embargo, **nos afirmamos en reconocer**, sobre todo después de los resultados obtenidos en la experiencia desarrollada en este trabajo, que el **contacto**, el **intercambio** y el **diálogo intercultural** son imprescindibles para avanzar en pro de una Educación intercultural; y como señala Todorov (1988: 28), la *transvaloración en sí misma un valor*: “¿equivale esto a decir que todos los contactos e interacciones con los representantes de otra cultura son hechos positivos? Eso sería recaer en las aporías de la xenofilia: lo ajeno no es bueno por el simple hecho de ser ajeno; determinados contactos tiene efectos positivos, pero no así otros. La mejor consecuencia del cruzamiento entre culturas suele consistir en la mirada crítica que uno vuelve hacia sí mismo; lo cual ni implica en absoluto la glorificación de lo ajeno”. En nuestra investigación, hemos podido comprobar el **valor** que la experiencia realizada aporta al alumnado al ofrecer la posibilidad de *conocerse a sí mismo, darse a conocer a los demás, ser valorado y aceptado*, e iniciar un *diálogo intercultural sobre las bases de un conocimiento y aceptación mutua*.

Respecto al proceso de **aplicación y evaluación del programa** de acción tutorial, queremos señalar que nos sentimos muy satisfechos de los **resultados** obtenidos y no sólo, a nivel de la **incidencia del programa en el alumnado**, tal y como ha quedado patente en el capítulo anterior, sino, también, y de manera especial, de las posibilidades de cambio, transformación, e **innovación de la práctica profesional** que supone el ejercicio de la evaluación participativa, fruto, principalmente, de la colaboración, negociación y reflexión a nivel grupal. Pensamos que dos de los aciertos del proceso llevado a cabo han sido: en primer lugar, ofrecer un **material ya elaborado** que se adecua a las necesidades educativas del alumnado y en consonancia con la voluntad del

profesorado de intervenir en la práctica; y, en segundo lugar, ofrecer al profesorado un **diagnóstico de su propia práctica**. Ya hemos visto en el capítulo sexto de este trabajo, que los procesos de investigación-acción requieren que el profesorado realice un pequeño diagnóstico para, después, proceder a diseñar y llevar a cabo una innovación en consonancia con las necesidades descubiertas. Sin embargo, y como ya hemos argumentado, al profesorado le resulta muy difícil realizar dicho diagnóstico. Y, si no se realiza un diagnóstico, planificación, actuación y reflexión sobre la puesta en práctica del plan de acción, no hay investigación-acción; aunque no es necesario, como argumentan algunos autores (Bartolomé, 1994a; Carr y Kemmis, 1988), que el proceso de investigación-acción comience, necesariamente, por la etapa de diagnóstico; es posible iniciarlo a través de el desarrollo de una innovación y continuar, sucesivamente, con las etapas de recogida de datos, reflexión a la luz de los resultados o cambios obtenidos y nueva planificación.

Queremos destacar, también, la progresiva evolución del desarrollo del programa desde un proceso externo u orientado, en el inicio, a un **proceso más autogestionado por el propio profesorado**, al final del mismo. Asimismo, otro aspecto relevante es la potencialidad que la **evaluación participativa** ofrece al articular, contrastar y validar la información procedente, no sólo, de **diversas estrategias de recogida de información** (observación, entrevistas, etc.) sino de los **diversos participantes** en el desarrollo del programa (alumnado, profesorado, profesorado del centro, asesores, etc.) lo que aporta información rica, variada y contextualizada desde el punto de vista de los participantes, en esencia, el objetivo principal de nuestra evaluación.

No podemos olvidar, sin embargo, la dimensión de **evaluación del programa en sí mismo**. En ese sentido, los resultados obtenidos en su aplicación han puesto de manifiesto la **validez y coherencia de la fundamentación teórica** que subyace al mismo y, en especial, la necesidad de comenzar por el establecimiento de una identidad positiva a partir del conocimiento y reconocimiento del otro, antes de proceder a tratar en el aula cuestiones relacionadas con el prejuicio, la discriminación y los estereotipos. Asimismo, los **componentes de la identidad étnica** que subyacen a las actividades (Phinney, 1991) se han mostrado adecuados para diseñar y orientar el contenido de cada una de ellas en relación con los objetivos generales y específicos del programa. Los



**recursos, metodologías y dinámicas de aula**, básicamente participativas y de interacción entre el alumnado, se han revelado como ideales para poner en práctica las actividades propuestas y proporcionar al alumnado las habilidades de diálogo necesarias para el contacto cultural. También, hemos comprobado que el programa se **adecua** (contenidos, objetivos y metodología) a una población escolar situada en el **periodo de edad 12-14 años**, pero se revela, menos señalado para edades posteriores. Respecto al **contenido del programa**, nos atrevemos a decir, en base a los resultados obtenidos, que subyacen en él algunos elementos que han ido más allá de los objetivos propuestos poniendo de manifiesto en el alumnado actitudes, ideas y actuaciones, que entrarían de lleno en la perspectiva promovida por los programas educativos en clave de **responsabilidad social** (Bartolomé, 1993): la capacidad de comprender a los demás; de responsabilizarse de sus acciones y de las consecuencias que tienen; cuestionarse elementos de desigualdad que van más de allá de la raza o la religión, como son las disminuciones físicas, etc.

Por otra parte, nos parece acertado considerar la **tutoría como un espacio ideal** para la puesta en marcha y aplicación de recursos y materiales didácticos relacionados con la Educación intercultural y, especialmente, aquéllos que hagan referencia al **desarrollo social y personal del alumnado**. El/la tutor/a juega un papel muy importante en los **procesos de integración** del alumnado, sobre todo, porque se convierte, en muchas ocasiones, en la persona de referencia y modelo para aquél. En nuestro caso, nos permitimos aventurar la hipótesis, que podría ser contrastada en investigaciones futuras, que la estructuración, disciplina y autodisciplina que aportaba el tutor que aplicó el programa de acción tutorial, lejos de ser un impedimento para la implantación del mismo, constituye un elemento indispensable que otorga seguridad y confianza al alumnado para desarrollar las dinámicas propuestas. Así mismo, el interés manifiesto por el tutor y su voluntad de intervenir en pro de una Educación intercultural otorga, también, a los ojos del alumnado la credibilidad necesaria para participar en el mismo activa y responsablemente. No podemos olvidar, además, el ambiente global que se respira a nivel de centro y que responde a la necesidad y voluntad de toda la comunidad educativa de intervenir en la línea de actuación desarrollada; pensamos que la aceptación institucionalizada del proyecto, recogida en el Plan anual y aprobada por el Consejo

escolar, ha significado un apoyo imprescindible para llevar a cabo la aplicación y evaluación del programa de acción tutorial.

En resumen, nos parece que la **evaluación participativa** constituye una vía válida para la introducción y evaluación de propuestas de intervención relacionadas con la **Educación intercultural**. Nos permite **articular la innovación, la formación y la investigación** en pro de la mejora de la calidad de la educación, porque no es suficiente determinar qué se desea cambiar, sino cómo debe llevarse adelante el proceso de cambio, puesto que el camino a recorrer es tan importante, o más, que el resultado final. Como señala Pérez Serrano (1990) si queremos promover la investigación en la acción y el cambio en la educación debemos incidir en la **competencia y el compromiso personal del profesorado** más allá de los límites del aula; contar con **equipos de trabajo** en los centros docentes; **fomentar la participación, la cooperación y la formación** como elementos básicos y **favorecer el intercambio de experiencias innovadoras**, de programas y de actuaciones promovidas por equipos de trabajo.

**Prospectiva.** No podemos finalizar este trabajo, sin hacer referencia a algunas áreas de investigación o líneas de intervención que pueden desarrollarse a partir de los resultados obtenidos en nuestra experiencia y que contribuirían a un enriquecimiento, profundización y extensión del trabajo realizado.

En primer lugar, pensamos que sería oportuno desarrollar nuevas actividades y contenidos que prolongaran el programa de acción tutorial propuesto, tanto a niveles superiores (2º ciclo de ESO) como a etapas anteriores de la escolarización (Educación primaria). En los cursos iniciales de la escolarización, pensamos que sería muy adecuado trabajar actividades íntimamente relacionadas con el desarrollo del autoconcepto y dirigidas al fomento y promoción de una autoestima positiva. En el segundo ciclo de ESO (14-16 años) serían adecuadas todas aquellas actividades que incidieran en elementos tales como la “responsabilidad personal” y la “responsabilidad social”, en la línea de propuestas de educación para la ciudadanía mundial o la competencia global tal y como se desprende del “Modelo de Reconstrucción Social” propuesto por Grant y Sleeter (1994), del nivel de “Acción Social” del enfoque de reforma curricular de Banks (1994) o de la propuesta educativa en clave de Responsabilidad Social de Bartolomé (1993).

También, sería interesante aplicar el programa de acción tutorial propuesto en otros contextos educativos con características diferenciales al que ha enmarcado el desarrollo de nuestro proyecto (a nivel de centro, aula y alumnado). Podrían emerger elementos válidos y significativos que permitieran contrastar la experiencia realizada y cuáles son las variables mediadoras que pueden influir en la implantación de propuestas innovadoras educativas. Sería interesante, asimismo, realizar estudios extensivos con grandes muestras para poder realizar estudios comparativos no sólo a nivel de diferentes centros o aulas, sino también, contrastar los resultados obtenidos, por ejemplo, en función del género, en función de las edades, o en función de diferentes grupos étnicos (procedencia y lugar de nacimiento).

Otro elemento de contraste y de continuación de la experiencia realizada lo constituye el seguimiento de la aplicación del programa de acción tutorial por parte del profesorado sin la ayuda, guía u orientación que, desde el equipo de trabajo, hemos aportado en nuestro proyecto. En ese sentido, queremos citar el estudio de Sabariego (en realización) que justamente, consiste en el seguimiento y evaluación de la aplicación del programa de acción tutorial desarrollado, en varios centros de Educación Secundaria Obligatoria y que, con toda seguridad, aportará datos relevantes sobre la naturaleza de los procesos de innovación educativa en contextos multiculturales.

Para acabar queremos matizar que, según nuestra experiencia, la educación intercultural debe entenderse como una pedagogía de la relatividad que debería formar en la conciencia de la diferencia y nunca en la conciencia del valor desigual de la diferencia. Al estudiar otras culturas no sólo aprendemos diversos modos de hacer las cosas sino, y lo que es más importante, diferentes modos de dar sentido a nuestra vida. La educación intercultural produce la transformación del sujeto sólo si el marco de referencia para la comunicación es compartido y existe la voluntad de conocimiento y comprensión del otro; si no lo es, el diálogo intercultural es inexistente.

## Bibliografía

---

- A.A. V.V. (1994). *Sobre interculturalitat (2). Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona: SER.GI i TRAMA.
- Abad, L. V, Cucó, A. y Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular - Jóvenes contra la intolerancia (JCI).
- Abad, L. V. (1993a). La educación intercultural como propuesta de integración. En L. V. Abad, A. Cucó, y A. Izquierdo (Eds.), *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (pp. 11-69). Madrid: Editorial Popular - Jóvenes contra la intolerancia (JCI).
- Abad, L. V. (1993b). Individuo y sociedad: La construcción de la identidad personal. En M. A. García de León, G. De la fuente, y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 23-43). Barcelona: Barcanova.
- About, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145(2), 217-230.

- Aboud, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. En J. S. Phinney y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and Development* (pp. 32-55). Newbury Park, California: Sage.
- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, T. (1995). Un modelo de orientación para la comprensión y competencia multiculturales. *Revista de orientación educativa y vocacional*, 6(10), 105-111.
- Aguirre, A. (Ed.). (1982). *Conceptos clave de la antropología cultural*. Barcelona: Daymon.
- Alegret, J. L. (1992). Racismo y educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: La Europa sin fronteras* (pp. 93-100). Madrid: Narcea.
- Alonso, C. M. (1992). Educación intercultural y estilos de aprendizaje. En X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Tomo III* (pp. 1111-1121). Salamanca: Grupo Anaya.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-18). Barcelona: Praxis.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amorós, A. y Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Andereck, M. E. (1992). *Ethnic awareness and the school: An ethnographic study*. Newbury Park: Sage.
- Antón, J. A., Lluch, X., Rodas, M. A. y Salinas, J. (1995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL/Universitaria.

- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. For Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Baden, B. D. y Maehr, M. L. (1986). Confronting culture with culture: a perspective for designing schools for children of diverse sociocultural backgrounds. En R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education. Current research and theory* (pp. 289-309). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Badinter, E. (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bagley, C. y Verma, G. K. (1982). Self-concept and long-term effects of teaching about race relations in British schools. En G. K. Verma y C. Bagley (Eds.), *Self-concept, achievement and multicultural education* (pp. 3-15). Londres: MacMillan Press.
- Bagley, C., Verma, G. K. y Mallick, K. (1982). The comparative structure of self-esteem in British and Indian adolescents. En G. K. Verma y C. Bagley (Eds.), *Self-concept, achievement and multicultural education* (pp. 212-226). Londres: MacMillan Press.
- Baker, G. C. (1979). Policy issues in multicultural education in the United States. *Journal of Negro Education*, 48(3), 253-266.
- Ball, W. (1991). The ethics and politics of doing antiracist research in education: Key debates and dilemmas. *European Journal of Intercultural Studies*, 2(1), 35-49.
- Banks, J. A. (1971). Teaching ethnic minority studies with a focus on culture. *Educational Leadership*, 29(2), 113-117.
- Banks, J. A. (1975). The implications of ethnicity for curriculum reform. *Educational Leadership*, 33(3), 168-172.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *Journal of Negro Education*, 48(3), 237-252.
- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Banks, J. A. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leader*, 1(2), 1-3.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. En J. A. Banks y Ch. A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies* (5 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1992). The stages of ethnicity. En P. A. Richard-Amato y M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 93-101). Nueva York: Longman.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. y Lynch, J. (Eds.). (1986). *Multicultural education in western societies*. Londres: Cassell.
- Banks, J. A. y McGee, Ch. A. (Eds.). (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baraja, A. (1993). El aprendizaje cooperativo. En M. J. Díaz-Aguado y A. Baraja (Eds.), *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos* (pp. 95-104). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barth, F. (Ed.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (1990a). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 39-59.

- Bartolomé, M. (1990b). *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Universidad de Barcelona: Documento Policopiado.
- Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: Aproximación educativa al problema. En C. Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 53-87). Madrid: Dykinson.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. En X Congreso Nacional de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Tomo II* (pp. 647-674). Salamanca: Imprenta Provincial.
- Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid: Documentos I.E.P.S.
- Bartolomé, M. (1994a). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M. (Coord.). (1994b). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe final de investigación (CIDE). Texto policopiado.
- Bartolomé, M. (1995a). L'educació intercultural: Entre el repte i la utopia. *Temps d'Educació*, 13, 145-159.
- Bartolomé, M. (1995b). La escuela multicultural: Del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Bartolomé, M. (Coord.), Cabrera, F., Del Campo, J., Del Rincón, D., Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Sandín, M. P. (En prensa). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.



- Bartolomé, M. y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 95-126.
- Bejar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I.* (pp. 331-389). Barcelona: PPU.
- Benedict, R. (1967). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernal, M. E. y Knight, G. P. (Eds.). (1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Berry, J. W. (1993). Ethnic identity in plural societies. En M. E. Bernal y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities* (pp. 271-296). Albany, N.Y.: State University of Nueva York Press.
- Berry, J. W., Trimble, J. E. y Olmedo, E. L. (1986). Assessment of acculturation. En W. J. Lonner y J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 291-324). Londres: Sage.
- Besalú, X. y Marqués, S. (1994). Pedagogia i diversitat cultural. En A.A.V.V. (Eds.), *Sobre interculturalitat (2). Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre Interculturalitat* (pp. 37-45). Girona: SER.GI i TRAMA.
- Bhatnagar, J. (1984). La educación multicultural en una perspectiva psicológica. En T. Husén y S. Opper (Eds.), *Educación multicultural y multilingüe* (pp. 80-100). Madrid: Narcea.