



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

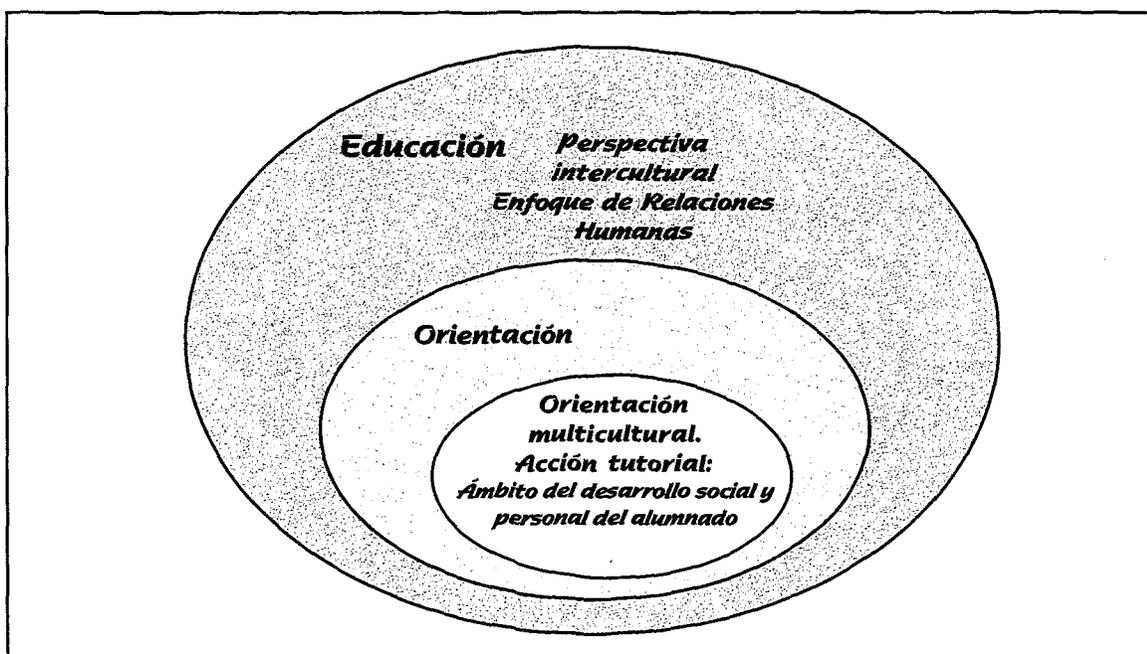
**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL:
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



**M^a Paz Sandín Esteban
Barcelona, 1997**

y dignidad personal del alumno constituyen un principio irrenunciable de la función orientadora; b) el llegar a ser se consigue a través de un proceso de desarrollo personal; c) la meta de toda educación, y por tanto de la orientación, es la de lograr la plena autorrealización del alumnado; d) el proceso de orientación puede ser considerado un proceso de aprendizaje y e) considerar a la orientación como una tarea educativa supone admitir que la ejecución de sus funciones reclama la convergencia de esfuerzos de todas las personas comprometidas en el proyecto educativo.

Hemos iniciado este capítulo acercándonos al concepto de Orientación puesto que es dentro de este ámbito de acción educativa en el que desarrollaremos la propuesta de intervención pedagógica que constituye la parte empírica de esta tesis doctoral tal y como hemos reflejado en el siguiente gráfico:



Marco teórico-conceptual de nuestra propuesta de intervención.

La Orientación como disciplina dirigida a la acción genera una gran variedad de modelos de intervención⁴². No es nuestro objetivo exponer aquí los diferentes modelos existentes pero sí acercarnos a cómo la presencia en los centros educativos de alumnado culturalmente diverso ha promovido nuevos enfoques de orientación y en qué medida las

⁴² Modelos de intervención directa e individualizada; modelos de intervención directa grupal; modelos de intervención indirecta individual y/o grupal; modelos de intervención a través de medios tecnológicos. Para una descripción detallada de estos modelos de intervención véase Rodríguez Espinar *et al.* (1993).

características personales, sociales y culturales de estos alumnos se han tenido en cuenta para desarrollar intervenciones educativas que, en definitiva, puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo social y personal.

Para ello, nos acercaremos, en primer lugar, a describir cómo en nuestro país los principios básicos de la *Educación intercultural* han sido introducidos en el curriculum: experiencias puntuales de adición curricular o como *tema transversal*, fundamentalmente, o desde la *Orientación* (tutoría) como vía incipiente de actuación. Nos detendremos, entonces, en aproximarnos a dos grandes líneas de intervención desde la *orientación multicultural*: la primera, cuyo origen se sitúa en Norteamérica, hace referencia a la intervención directa e individualizada (conocida como el “counseling multicultural”) muy poco desarrollada en nuestro país; la segunda, hace referencia a la intervención grupal a través de programas educativos. En relación a este último aspecto, nos detendremos en la tutoría, espacio y momento privilegiado del curriculum escolar para el desarrollo y la formación integral del alumnado.

Para finalizar exponemos, a modo de resumen, los motivos que nos han llevado a realizar una propuesta de intervención en el campo de la educación multicultural, concretamente, desde la orientación multicultural, y que será ampliamente descrita y analizada en el próximo capítulo y en la segunda parte de esta tesis doctoral.

4.1. Educación intercultural y curriculum

La educación intercultural es un tema ineludible en el marco actual de los centros educativos de nuestro país. En la guía publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia: “Por una educación intercultural” (Amorós y Pérez, 1993), se señala que la multiculturalidad es un hecho presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas y, por tanto, el sistema educativo no puede dar la espalda a esta realidad y debe plantearse el reto de una integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias, como un principio básico de la interculturalidad. En dicho documento, la necesidad de una educación intercultural se justifica (p.6):

- Porque vivimos en una sociedad cada vez más plural, con un nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad imperiosa, como valor educativo, de educar para la solidaridad entre los pueblos. La integración en Europa amplía nuestro espacio y la escuela ha de preparar para la apertura de miras y la comprensión mutua.
- Porque todas las culturas, la nuestra también, son mestizas. En nuestra sociedad conviven pueblos con tradiciones, costumbres e incluso lenguas diferentes y ello, lejos de impedir la convivencia, nos parece enriquecedor.
- Porque hay que dar respuesta a determinados temores como el de perder la propia identidad, individual o colectiva, en una sociedad plural, cuando en realidad la diversidad cultural es en sí misma de un enorme potencial educativo.
- Porque la escuela ha de responder a las necesidades de los grupos sociales pertenecientes a diferentes etnias y culturas. La educación ha de impulsar la integración de estos colectivos en la sociedad respetando sesgos diferenciales, su propia cultura.
- Porque la escuela debe dotar a cada persona de las actitudes y capacidades para aprender a vivir en una sociedad en continuo cambio y conflicto, como es nuestra actual sociedad, educar para que cada persona pueda ir resolviendo adecuadamente los problemas que se le plantean.
- Porque la escuela es un lugar clave para avanzar en el desarrollo personal facilitando el aumento de competencia de los alumnos más desfavorecidos, sobre los que comúnmente recaen las situaciones de prejuicio al unirse a la desventaja que normalmente presentan, la dificultad de adecuación del sistema escolar para integrar su especificidad.

Desde el “Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya” (1996), en sus orientaciones para el desarrollo del currículum desde la perspectiva de la Educación intercultural (EI), se señala que aunque, ciertamente, ha crecido el interés teórico y práctico en nuestro país por este tema, su conceptualización no ha sido siempre precisa lo que ha inducido a algunos educadores y educadoras a entender la EI como un ideal pedagógico humanista de poca importancia y utilidad práctica en la tarea escolar diaria. Es por ello, que las orientaciones para el desarrollo curricular desde este ámbito inciden en que (p. 15):

- La EI no consiste en una práctica educativa superficial a base de actividades añadidas y desconectadas del currículum ordinario ya que quedaría reducida a algunas jornadas multiculturales que realzan sólo el aspecto folklórico de las culturas y los grupos étnicos (dando lugar, desde nuestro punto de vista, a una conceptualización esencialista de los mismos).
- No consiste en una serie de actividades pensadas casi de forma exclusiva para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios pues estaríamos enfocando la EI desde un modelo de “educación compensatoria”.
- No se puede reducir el trabajo a ciertos contenidos y actividades propias de algunas áreas curriculares como es el caso de las Ciencias Sociales.
- Una auténtica EI debe estar pensada para todo el alumnado ya que cada vez más se hace necesario adquirir una sólida competencia cultural. La tan común frase “educación para los desaventajados o culturalmente desfavorecidos” debería cambiarse por la de “educación para la competencia cultural” de todas las personas.
- La EI es posible y necesaria siempre, aunque en el centro existan pocos alumnos y alumnas pertenecientes a minorías culturales.

Sin embargo, en la realidad, todavía no se ha plasmado un currículum en el que, desde todas las áreas de etapas y ciclos, los objetivos, contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y metodologías estén impregnados y atravesados por la perspectiva intercultural.

Sí es cierto, por otra parte, que en muchos centros se han llevado a cabo experiencias que intentan responder al reto de una Educación intercultural desarrollando actividades en algunas áreas curriculares y abriendo espacio a la interculturalidad en la escuela a través de jornadas y seminarios relacionados con la diversidad cultural.

Por ejemplo, la escuela “Can Tusell” de Terrassa (Barcelona), caracterizada por acoger a un 10% de alumnado de etnia gitana y a un 13 % de población magrebí nos muestra una experiencia llevada a cabo en el centro que parte de la necesidad de dar respuesta a posibles problemas de adaptación de aquellos alumnos y alumnas con riesgo de marginación. Su plan de intervención contempla una doble vía: por un lado, una campaña

de revitalización de la imagen del centro cara a los alumnos y al barrio y, por otro, una propuesta de celebración de unas Jornadas Interculturales⁴³.

Otra experiencia, desde una perspectiva interdisciplinar, fue realizada en el CP. Gerardo Diego de Leganés (Madrid) a través de un proyecto titulado “1492-1992: Judíos, árabes, y cristianos. El camino hacia la tolerancia” que pretendía introducir al alumnado en el estudio de las tres culturas desde diferentes perspectivas: el paisaje, la economía, la religión, el arte y la literatura. Al plantearse desde una perspectiva interdisciplinar fue necesaria la implicación de gran parte del profesorado y, también, se contó con la participación de las familias. El proyecto incluía, asimismo, la celebración de una Semana para la Solidaridad, el Respeto y la Tolerancia y concluyó con un viaje de fin de curso con destino Tánger, después de haber pasado por Córdoba, Granada y Sevilla⁴⁴.

En el IFP Pradalongo de Madrid se desarrolló en 1993 una experiencia de innovación curricular a través de la elaboración de una unidad didáctica sobre el tema de “La inmigración marroquí en Madrid: xenofobia y racismo”. El profesorado parte de las áreas curriculares de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y Lengua y Literatura con el objetivo de que todas ellas estén impregnadas por dos temas transversales como son la Educación Moral y Cívica, y la Educación para la Paz⁴⁵.

Éstas, y muchas otras más, constituyen experiencias que en todo el Estado Español se están desarrollando para introducir la **Educación intercultural** en los centros educativos. En este sentido, y desde una perspectiva más sistematizada e institucional, la introducción de la Educación intercultural en el currículum, cuenta con dos alternativas: la primera, se materializa con la inclusión de la EI como *tema transversal*; la segunda, a través de la *tutoría*. Vamos a acercarnos con más detenimiento a estas dos vías de actuación.

Las orientaciones que el “Departament d’Ensenyament” propone para el diseño de un currículum intercultural insisten en la necesidad de contemplar la Educación intercultural como una dimensión de todo el currículum y “denuncia” la tendencia generalizada a

⁴³ Calabria, J. y Mas, J. (1993). Una propuesta intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 56-58.

⁴⁴ A.A. V.V. (1993). Judíos, árabes y cristianos. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 30-33.

⁴⁵ A.A. V.V. (1994). Nuestros amigos marroquíes. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 93-96.

aplicar esta perspectiva casi exclusivamente en las áreas más “humanas” olvidando otras como las matemáticas, el conocimiento del medio natural o la tecnología. En realidad, la Reforma educativa ha introducido en los nuevos currícula, a través de los temas transversales, un conjunto de orientaciones que hasta ahora eran patrimonio exclusivo de colectivos, organizaciones no gubernamentales y grupos de profesorado sensibilizados hacia ciertos temas y problemáticas sociales y educativas. Los denominados *temas transversales* aluden a determinadas enseñanzas presentes en todas las áreas del curriculum de las diferentes etapas educativas: Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, para la Salud, para la Igualdad de Oportunidades, entre los sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial. Las características más relevantes de estas enseñanzas son tres (Dolz, Uceda y Martín, 1994: 14):

“Su propio carácter transversal, es decir, el hecho de que no aparezcan asociadas a algunas áreas de conocimiento, sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación); por otra parte, la indudable relevancia social de las cuestiones o problemas que las integran; y, por último, la ineludible carga valorativa (de índole predominantemente moral) que su tratamiento conlleva”.

Y, como se señala en el documento del “Ministerio de Educación y Ciencia” acerca de las dimensiones transversales del curriculum:

“Por su carácter transversal a distintas áreas del currículo, estas dimensiones o ejes tienen enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos y tienen también enorme poder personalizador, de educación integral de la persona. Al no quedar encasillados en una determinada área, corren peligro, a semejanza de otros elementos del currículo, de quedar relegadas. Es, por ello, función del profesor tutor y es elemento importante de la orientación educativa atender a esas dimensiones curriculares transversales...” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992: 25).

Ahora bien, ¿cuál es, entonces, el lugar de la Educación intercultural, desde el punto de vista de los temas transversales? En la actualidad, nos encontramos con que el **interculturalismo se concibe como una dimensión emergente dentro de la Educación para la Paz** (Rodríguez Rojo, 1995). Este autor, entre otros, sugiere que los valores de respeto, tolerancia, igualdad, justicia, escucha y aceptación que subyacen a la EI están presentes y en consonancia con la esfera más amplia y pluridimensional de la Educación para la Paz.

Además de introducir la interculturalidad a través de propuestas transversales existen otras posibilidades de intervención (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996: 32):

- Vinculados específicamente a la Educación Secundaria encontramos que las finalidades de los *créditos variables* son compatibles con muchos de los objetivos de la EI: ampliación o complementación, desde perspectivas más prácticas, ciertos contenidos de las áreas comunes; dar a conocer al alumnado ámbitos nuevos, conceptuales o experienciales; secundar intereses y necesidades del alumnado; proporcionar una formación personal en aspectos básicos para vivir en la sociedad en relación con el consumo, la salud, el medio ambiente, la paz, el pluralismo cultural... Incluso, si existe una demanda mínima, puede ofrecerse a todo el alumnado créditos variables relacionados con las lenguas del alumnado de grupos minoritarios (...) lo que, además de incrementar el conocimiento en este ámbito contribuye a aumentar la autoestima del aquél alumnado al ver su propia lengua y cultura valoradas.
- Las *tutorías grupales* constituyen espacios “abiertos” privilegiados que pueden dar cabida al tratamiento de la interculturalidad. Son espacios curriculares de incalculable valor en relación a determinados objetivos de la EI. Por ejemplo, se pueden aprovechar las experiencias vividas por el alumnado acerca de problemas socio-culturales sobre los que desearían trabajar y encontrar respuestas (niños y niñas de grupos minoritarios que juegan separados del resto del grupo, pintadas en las paredes sobre la inmigración, informaciones televisivas sobre el racismo y los propios sentimientos del alumnado frente a la diversidad cultural).

Así pues, la introducción de la Educación intercultural en el curriculum no sólo puede realizarse a través de los temas transversales y los créditos variables sino que la **tutoría, eje estratégico de intervención educativa, desde el ámbito de la Orientación**, puede constituir un lugar idóneo, aunque no exclusivo, en el que acoger

temas afines relacionados con la diversidad y el pluralismo cultural. Será esta última alternativa, por tanto, la que definirá y enmarcará nuestra propuesta de intervención.

Antes de introducirnos de lleno en el ámbito de la **tutoría** y describir cuáles son los elementos que la convierten en un espacio educativo ideal para introducir **programas de acción tutorial orientados al desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales** queremos realizar una aproximación a las dos líneas de intervención que, desde la Orientación multicultural, permiten articular los principios de la Educación intercultural en la acción orientadora: el “counseling multicultural” y los programas de orientación multicultural. El punto de partida para esta exposición se sitúa en Norteamérica país, en el que se origina el movimiento del “counseling multicultural”.

4.2. La orientación multicultural: vía válida para el desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales

En Europa, y también en nuestro país, todavía se encuentra en estado incipiente una línea de actuación que se dirija de manera sistemática a los aspectos de la multiculturalidad desde la orientación, mientras que en los Estados Unidos ya existe una larga tradición, especialmente, en lo que se conoce como el counseling (asesoramiento) multicultural⁴⁶ y en la utilización de programas educativos orientados al desarrollo del autoconcepto del alumnado. En el contexto europeo, cabe señalar los trabajos teóricos y prácticos, realizados en Gran Bretaña, en torno al tema de la autoestima de los grupos minoritarios y las experiencias orientadas a la implementación de programas relacionados con el fomento del autoconcepto y la autoestima del alumnado perteneciente a estos grupos (Bagley, Verma y Mallick, 1982; Laishley, 1979; Verma y Mallick, 1988; Young y Bagley, 1982a, 1982b).

⁴⁶ «Counseling» hace referencia al “proceso de interacción que facilita una mejor comprensión de sí mismo y del entorno (...) Tradicionalmente se ha entendido como un *asesoramiento o consejo personal individualizado* basado en la relación cara a cara. Puede considerarse como una técnica de la orientación. El *counseling* también se puede entender como un *movimiento* que se inició en los años treinta y se ha ido desarrollando hasta estos momentos” (Álvarez y Bisquerra, 1996). Das (1995: 45) recoge algunas definiciones de “counseling multicultural” presentadas por distintos autores: “El *counseling multicultural* ha sido descrito como cualquier relación de asesoramiento en la que el consejero y el cliente pertenecen a grupos culturales diferentes y subscriben o sostienen diferentes visiones del mundo”; “counseling en el que el consejero y el cliente son culturalmente diferentes debido a la socialización producida en ambientes

Los factores culturales juegan un papel crítico en el proceso de socialización de las personas y cada cultura presenta sus propios valores, creencias, actitudes y normas. Las implicaciones que los elementos culturales tienen en las relaciones entre personas que realizan su tarea con colectivos de grupos socioculturales diversos requiere que se adquieran determinadas competencias. Cualquier disciplina que pretenda intervenir o favorecer el desarrollo de un grupo de personas debe tener en cuenta las dinámicas que perfilan y configuran ese desarrollo (Lee, 1991: 13). Es ahí donde la orientación multicultural, bien a través de procesos de counseling, bien a nivel de intervención grupal, adquiere especial relevancia.

En lo que sigue, vamos a aproximarnos brevemente a la corriente de “counseling multicultural” iniciada a principios de los años 60 y desarrollada con gran profusión durante esa década y los años 70, en los Estados Unidos, para centrarnos posteriormente en la acción orientadora a partir de la intervención por programas:

“La gran cantidad de publicaciones relacionadas con el “counseling” multicultural revelan la importancia de este modelo, poco desarrollado todavía en Europa. Dentro de los modelos de educación multicultural este enfoque se ha plasmado/especificado en los programas de desarrollo del autoconcepto” (Bartolomé, 1994b: 31).

4.2.1. El movimiento del Counseling multicultural

El *counseling multicultural* considera la manera particular en que las diferencias culturales afectan el proceso de asesoramiento individualizado. Refleja la idea de que los individuos de diferentes orígenes socioculturales responden de manera diferente, quizá única, a este proceso. Por lo tanto, las teorías o paradigmas del counseling deben ajustarse a las necesidades de asesoramiento de los alumnos y alumnas que no pertenecen a la cultura mayoritaria. La aceptación de esta afirmación, que nos parece tan obvia, ha requerido un tiempo y un espacio de lucha y reivindicaciones por parte de los diversos grupos culturales para que el proceso de counseling no estuviera determinado por y desde los

culturales, subculturales, racial-étnicos o socioeconómicos diferentes”.

presupuestos del grupo mayoritario. Inicialmente, esta área de especialización dentro del counseling empezó con un número reducido de consejeros y psicólogos interesados en las diferencias entre culturas de un país a otro y por el proceso de adaptación cultural (Lee, 1996). De ahí, que en sus inicios, este movimiento se conociera como *cros-cultural counseling*.

El movimiento de los derechos civiles de 1960 acontecido en los Estados Unidos de América puso de manifiesto que los aspectos culturales que habían sido ignorados en la sociedad en general, también lo habían sido en el proceso de counseling.

Los acontecimientos de los años 60 facilitaron a los grupos minoritarios la reivindicación de sus intereses en la profesión del counseling. El Acta de los Derechos Civiles de 1964 tuvo un efecto importante en dicha profesión. Este Acta auspicia toda la legislación vigente con respecto a las minorías y además significó el comienzo del movimiento antisegregacionista en las escuelas. La sociedad empezó a reconocer el tratamiento desfavorecido que habían recibido los grupos minoritarios. Raza, prejuicio y discriminación se discutieron abiertamente como factores significantes en la relación de counseling. Con el creciente reconocimiento del racismo y de otras formas de discriminación en la sociedad americana, el estudio de la etnicidad y el status minoritario se convirtió en un foco de interés dentro del counseling (Lee, 1996).

En esa década se empezó a asumir la necesidad de que los profesionales del counseling debían prestar atención a los elementos que caracterizaban a los *culturalmente diferentes* y los *culturalmente desaventajados*. La importancia de la cultura y la pertenencia a un grupo minoritario y el énfasis en realizar algunos ajustes en el propio enfoque del counseling cuando se trabaja con clientes no mayoritarios, fueron temas centrales durante los 60. El término *minority counseling* se hizo popular en esta década.

En 1972 se estableció la *Association for Non-White Concerns (ANWC)* y en 1985 su nombre fue cambiado por el de *Association for Multicultural Counseling and Development*. En los años 70 el interés por el counseling multicultural creció y generó una buena cantidad de artículos innovadores y de investigación. Términos como *culturalmente diferente* y *culturalmente desaventajado* fueron prevalentes en la literatura, generalmente

referidos a las minorías. También, aparecieron estudios que examinaban el efecto de la raza en el proceso de counseling. En los 70 los términos *cross-cultural* y *multicultural counseling* empezaron a aparecer en la literatura no sólo describiendo las interacciones entre un consejero del grupo mayoritario y un cliente del grupo minoritario, sino también para referirse a la relación entre un consejero del grupo minoritario y un cliente del grupo mayoritario o entre un consejero y un cliente, ambos pertenecientes a diferentes minorías. Desde el movimiento del counseling multicultural se retó a los profesionales de los grupos mayoritarios a ser conscientes del rol que sus propias asunciones culturales jugaban en sus interacciones con los clientes.

Los años 80 y 90 han visto aparecer una gran cantidad de trabajos e investigaciones sobre el tema del counseling multicultural tanto por parte de investigadores del grupo minoritario como del mayoritario. Los principales estudios se han centrado en los problemas de identidad étnica y aculturación de los grupos culturales minoritarios (Franco, 1983; Kerwin *et al.*, 1993; Mendoza, 1989; Sadowsky y Plake, 1992). Pedersen (1994) en su obra "A Handbook for developing multicultural awareness" realiza una extensa y exhaustiva presentación de la investigación realizada en el campo del counseling multicultural en Norteamérica.

Actualmente, el debate se sitúa en definir el counseling multicultural de una manera amplia (incluyendo variables como el género, por ejemplo, y atendiendo así, a colectivos de homosexuales y lesbianas) o restringida (dirigida, entonces, sólo, a los grupos culturales minoritarios). Otro de los debates se da en relación a cuestiones de legitimación de espacio de poder en la disciplina: ¿qué dirección debe esta especialidad del counseling tomar y quién liderará este movimiento? La lucha se sitúa entre los profesionales de color y la mayoría blanca dominante (Jackson, 1995).

En Abril de 1991, la *Association for Multicultural Counseling and Development* (AMCD) aprobó un documento que incluía la justificación y la necesidad de una perspectiva multicultural en el counseling. Proponía treinta y una competencias multiculturales de counseling y animaba a la *American Association for Counseling and Development* (AACD) y los profesionales del counseling que las asumieran (Sue, Arredondo y

McDavis 1992). Incluso se han generado instrumentos para valorar la competencia multicultural de los asesores (Ponterotto *et al.*, 1994; Pope-Davis y Ottavi, 1995).

Según Das (1995: 45) el multiculturalismo puede aportar al counseling la clarificación de: a) cómo la cultura configura la conducta de los seres humanos, b) cómo las normas, valores y expectativas culturales contribuyen a los problemas por los que la gente busca counseling y terapia, c) cómo cada cultura desarrolla instituciones y mecanismos para ayudar a los individuos a enfrentarse con esos problemas; d) cómo determinados problemas surgen en una sociedad multicultural y e) cómo estos problemas pueden ser resueltos. Este autor señala que se debe distinguir entre la cultura como un constructo y la cultura tal y como se manifiesta en la vida de la gente, lo que podría denominarse cultura subjetiva. Es importante tener en cuenta que no existe una correspondencia directa entre las descripciones etnográficas de una cultura y las características psicológicas de una persona particular que pertenece a ese grupo. El autor aboga por una concepción dinámica del concepto de cultura y señala que el asesor debe conocer muy bien cuáles son los problemas y dificultades que vivir en una sociedad multicultural pueden plantear, sin olvidar las condiciones sociopolíticas en las que se da esa situación: aculturación, relaciones entre grupos, estratificación social y económica, etc.

En nuestro país, comienzan a considerarse cómo los aspectos culturales influyen en el proceso de asesoramiento, tanto individual como grupal, y se subraya la importancia de la formación del profesional de la orientación en contextos educativos multiculturales (Rodríguez Moreno, 1992).

4.2.2. Los programas de orientación multicultural

Desde una perspectiva más preventiva que circunstancial, más preocupada por problemas incipientes que por solucionar desajustes ya producidos los programas de orientación dan prioridad a los principios de prevención y desarrollo, dirigidos a la totalidad de los alumnos (Rodríguez Moreno, 1995). Así, “la orientación es esencialmente proactiva, debe anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al

desarrollo de una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades” (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993: 35-36).

Los programas de orientación, con enfoque preventivo y de intervención, para el “desarrollo personal y social del alumno”, el “desarrollo de la carrera” y el “desarrollo académico”⁴⁷, cada vez más deberán incluir en sus presupuestos teóricos y en sus fines las reivindicaciones que desde la Educación multicultural se proponen para atender a un alumnado diverso, no sólo por su nivel socioeconómico, sino por sus características culturales.

En una aportación reciente, Rodríguez Espinar (1996) señala los factores que deben someterse a un análisis desde la perspectiva de la calidad de la intervención orientadora recogiendo las características y cambios del marco social, y, entre ellos, la situación de multiculturalidad de la sociedad y de las escuelas como uno de los elementos que tendrá claras implicaciones en el planteamiento de la función orientadora.

Aún cuando los tres tipos de programas referenciados necesitan elaborarse a la luz de las necesidades concretas de la nueva población escolar, aquí vamos a centrarnos en el ámbito del “desarrollo personal y social”, por su importancia, como se ha demostrado en los capítulos anteriores, en la socialización de los estudiantes y en la configuración de su identidad personal. Asimismo, queremos adelantar que este ámbito de intervención de la acción orientadora constituye el marco de referencia en el cual nosotros enmarcamos la propuesta de actuación de esta tesis doctoral.

Si repasamos cuáles son los objetivos educativos propuestos por diferentes autores para un programa de educación multicultural veremos que una gran parte de ellos inciden en el ámbito que correspondería a la orientación para el desarrollo personal (Gay, 1975; NCSS, 1992; Suzuki, 1984; Tiedt y Tiedt, 1990):

“Siempre el primer nivel de un programa de Educación multicultural empieza con el desarrollo positivo del autoconcepto y la identidad cultural de todos los niños” (Kendall, 1983: 36).

⁴⁷ Clasificación de programas de orientación según Rodríguez Espinar (1996).

“El principal objetivo del curriculum escolar es la consecución de dos amplios objetivos afectivos, el respeto por los demás y el respeto por uno mismo (...) El promover sentimientos de identidad positiva y autoconcepto en todos los grupos étnicos, son prerequisites para la competencia en la sociedad” (Bagley, Verma y Mallick, 1982: 212 y 222).

En los Estados Unidos, país con gran tradición en aulas multiculturales, existe desde hace varios años una corriente educativa que tiene dirigida su mirada hacia el tema del autoconcepto y la autoestima. Teniendo en cuenta (aunque no bien conocida) la estrecha relación entre autoestima e identidad étnica (y entre autoestima y rendimiento) son muchos los autores que abogan por una filosofía de la "autoestima", que atraviese todas las prácticas escolares en contextos multiculturales. Esta filosofía estaría íntimamente ligada con el descubrimiento y valoración del “background” cultural y étnico del alumno y un establecimiento de relación positiva entre todo el alumnado basada en una construcción de las relaciones de amistad y respeto sobre un conocimiento mutuo, superando el etnocentrismo del grupo mayoritario y promoviendo la apertura e incorporación de los grupos minoritarios con toda su riqueza y expresión. Estas experiencias formarían parte de uno de los enfoques de Educación multicultural propuesto por Banks (1986): la orientación multicultural.

En la línea del *desarrollo personal* existen algunos programas que están específicamente dirigidos al tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Podemos dividirlos en dos grupos: unos que intentan fomentar la conciencia sobre los factores culturales, aumentar la conciencia cultural de los alumnos y promover la interacción cros-cultural en el aula, por ejemplo, King, 1980; Siccone, 1995; Tomalin y Stempleski, 1993; y, un segundo grupo de materiales con una perspectiva crítica y de fomento de las habilidades de reflexión y valoración crítica, y de resolución de conflictos como, por ejemplo, Derman-Sparks y A.B.C. Task Force, 1989; Colectivo AMANI, 1994, éste último en el ámbito español.

En nuestro país, empieza a crecer el interés por desarrollar intervenciones dentro del ámbito del desarrollo social y personal en contextos multiculturales. Sin embargo la inexistencia de programas orientados a ese fin en nuestro contexto, nos obliga a recoger

experiencias desarrolladas fuera de nuestras fronteras. Así lo realiza Aguado (1995) al presentarnos un interesante “programa de orientación para la comprensión y competencia multiculturales”. La experiencia se ha desarrollado en varios centros de enseñanza secundaria situados en áreas urbanas de la provincia canadiense de Ontario. El programa está basado en un modelo comprensivo orientado a incrementar el conocimiento y la comprensión de los grupos e individuos culturalmente diferentes. Está dirigido a tratar las dimensiones relacionadas con la *identidad* y la *autoconciencia personal* y proporciona también información para que se construyan relaciones positivas entre los diferentes grupos, aumentando el nivel de *comprensión* y *competencia multicultural*. El programa pretende responder a las necesidades y problemas detectados en los centros, centrándose así en cuatro focos de interés: a) Acogida de nuevos alumnos (y sus familias) procedentes de diversos grupos culturales/etnias/países, b) Superación del choque cultural entre estos grupos, c) Apoyo y formación del profesorado: actitudes, estrategias, materiales y d) Puesta en marcha de actividades específicas que favorezcan la interacción y el conocimiento mutuo.

Así pues empieza a configurarse una nueva vía de atención a la diversidad desde el ámbito de la orientación multicultural a través de la elaboración de planes de acción tutorial, orientados a los objetivos de desarrollo social y personal. Aunque en nuestro país este enfoque está en vías de desarrollo existen algunas experiencias como la que presenta Sobrado (1994) desde el ámbito de la *orientación para la integración escolar*, concretamente, un “programa orientador de actitudes y habilidades sociales en un contexto escolar de integración educativa y cultural”. El programa se desarrolló en un colegio público de Educación Básica. Fue elaborado conjuntamente por el Equipo directivo del Centro, por miembros de los equipos docentes, por los profesores de apoyo a la integración social y personal, por los profesores tutores de alumnos de integración escolar y con el asesoramiento del equipo psicopedagógico de la zona. El programa surge ante la necesidad sentida y manifestada por la Comunidad social y por la institución escolar, de escolarizar a alumnos de etnia gitana no escolarizados y la integración de alumnos con deficiencias psíquicas.

Veamos, pues, cuáles son los elementos más relevantes que caracterizan la tutoría y la convierten en espacio educativo idóneo para la introducción de programas para el desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales.

4.3. La tutoría, un espacio para el desarrollo social y personal del alumnado

La formación integral de la persona tiene exigencias en los diferentes momentos del proceso evolutivo en la infancia, la adolescencia y la juventud. En el período comprendido entre los doce y los dieciséis años, que corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria, estas exigencias conllevan un enfoque específico de la acción educativa en el ámbito escolar. Así lo expresa la introducción al Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria:

“La necesidad de asegurar un **desarrollo integral** de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que **no se limite a la adquisición de conceptos** y conocimiento académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al **desarrollo de las personas**, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una **sociedad pluralista**, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el **respeto a las creencias y valores de los demás**” (EDEBÉ, 1992: 5).

La etapa de la adolescencia se caracteriza por una construcción y definición de la identidad personal del alumnado. De lo presentado en el capítulo segundo acerca de la socialización étnica, se deduce que en contextos monoculturales existen ámbitos del desarrollo de la persona, como la identidad étnica, que no cobran una especial relevancia. Pero, en contextos escolares multiculturales, debemos tener en cuenta que este aspecto del desarrollo personal se hace más presente y su importancia, si cabe, se incrementa al quedar resaltada esa identidad.

Los objetivos propuestos para esta etapa en el ámbito del equilibrio y la autonomía personal y en el de las relaciones interpersonales son clave para el tema que nos ocupa. Vamos a repasarlos (EDEBÉ, 1992: 16):

Desarrollo del ámbito del equilibrio y la autonomía personal

Características y necesidades educativas

La conquista del equilibrio y la autonomía personal supone una tarea progresiva a lo largo de toda la vida, pero en la adolescencia se pueden dar manifestaciones “críticas” por tratarse de un período importante en el proceso de conocimiento y afirmación del “yo”.

El desarrollo de la identidad personal es de naturaleza psicosocial y tiene componentes de naturaleza cognitiva: el adolescente se observa y emite un juicio sobre sí mismo según cree que los otros le juzgan, se compara con los demás y con el patrón de algunos criterios de valor que le parecen significativos.

- Estos juicios tienen connotaciones afectivas inevitables. No le dejan impasible.
- La consolidación de la identidad personal conduce a la individualización, la plenitud de la persona y una creciente diferenciación respecto a sus compañeros.
- El adolescente adquiere gradualmente la madurez que le permite vivir en una sociedad y relacionarse con los demás como una persona psicosocialmente sana y formada.
- En este proceso le es útil la conciencia de la propia historia individual, que le ha conducido hasta el presente y le ayuda a preparar el futuro.
- El adolescente trata de definir quién es y hacia dónde va, y lo hace mediante todas sus actividades, aficiones y aspiraciones y, sobre todo, buscando canalizar y satisfacer su afectividad.

Desarrollo del ámbito de las relaciones interpersonales

Características y necesidades educativas

El adolescente necesita establecer relaciones con los demás para ir descubriendo y confrontando gradualmente su propia imagen y desarrollar paralelamente la autonomía y la inserción en el grupo.

Precisamente, la *tutoría* y la *orientación educativa* engloban en sus fundamentos básicos la posibilidad de *personalizar* la educación a través de la individualización y la integración. En un planteamiento educativo integral y personalizado la *función tutorial* forma parte de la función docente y, en cierto modo, se identifica con ella. Es una parte esencial del desarrollo curricular. La tutoría puede considerarse como una parte de la actividad orientadora que es todo proceso educativo. Personalización y socialización son conceptos

básicos que subyacen en los procesos de orientación de forma que la orientación coincide con la educación en los aspectos relacionados con la maduración personal del alumno (Valdivia, 1992).

La orientación educativa, desde una perspectiva general, sería aquel proceso de ayuda a la persona en la toma de conciencia sobre sí misma, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea para que sea capaz de ir ordenando su mundo interior de valores, que le permitan una relación consciente y de integración consigo misma, con los demás y con el medio. Siguiendo a Valdivia (1992: 19) veamos cuáles serían los objetivos prioritarios de la función orientadora:

- a) La formación de un autoconcepto real y positivo de sí mismo, con un alto nivel de autoestima. Éste será posible en la medida en que el alumno pueda ir encontrando respuestas a sus necesidades psicológicas básicas como son, la necesidad de afecto, de sentirse útil o positivo, necesidad de ir encontrando sentido en lo que hace, en las cosas, aprender a tomar decisiones personales y profesionales, etc.
- b) El desarrollo de la capacidad de irse enfrentando con sus propias vivencias, su propia forma de sentir, ir conociendo e integrando su propio mundo emocional.
- c) El aprendizaje positivo de la observación de la conducta de los demás; el no dejarse fácilmente influir, ni ser fácilmente vulnerable por la observación de conductas que no se ajusten a las propias valoraciones reflexivamente fundamentadas.
- d) El desarrollo de la capacidad de valoración, aprecio, respeto, flexibilidad, tolerancia. Intentar entender el mundo emocional de los demás y respetarlo.
- e) Potenciar las relaciones auténticas, igualitarias y valorativas para que sean la base apropiada para las relaciones de tipo democrático. De aquí que las relaciones de los profesores deban asentarse sobre estos mismos principios.
- f) Ayudar al alumno a relacionarse bien con el medio, a interpretarlo, respetarlo y valorarlo, y no sólo el medio físico, sino el medio en el sentido más amplio, las costumbres personales, sociales y grupales, la Historia misma, etc.

Y, ¿cómo se plasman todos estos objetivos en la actuación directa y concreta dentro de las aulas y los centros educativos? La nueva Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) propugna en nuestro país un modelo de orientación como proceso que se estructura en tres niveles⁴⁸:

- a) *Tutoría*: en el aula, donde la función tutorial y orientadora corresponde a todo el profesorado y, particularmente, al tutor o tutora.
- b) *Departamento de Orientación*: a nivel de centro educativo, al que corresponde las funciones de orientación de carácter general, y se le responsabiliza de la coordinación, propulsión y asesoramiento de las tutorías.
- c) *Equipos Interdisciplinares de Sector*: actúan en la demarcación de distrito o sector asesorando todo el proceso.

No es el objetivo de nuestro trabajo desarrollar y sistematizar estos tres niveles de intervención. Sin embargo, sí nos interesa aproximarnos brevemente a la actuación del tutor/a a nivel de aula, pues esta dimensión constituye la base sobre la que formularemos nuestra propuesta de intervención en el ámbito del desarrollo social y personal del alumnado en contextos multiculturales.

La “tutoría” constituye un espacio educativo, reconocido explícitamente en el curriculum⁴⁹, en el que el profesor/a tutor/a lleva a cabo la acción tutorial que, como ya hemos comentado, es una herramienta fundamental a través de la cual se aglutina y sintetiza lo instructivo y lo educativo para potenciar la formación integral de las personas (Álvarez y Bisquerra, 1996). La acción tutorial puede ser individual o grupal. En el primer caso, se trata de una relación personalizada con el alumnado; en el segundo, consiste en la intervención del tutor con el grupo clase o con pequeños grupos.

⁴⁸ En el documento editado por el MEC (1990) titulado *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* se presenta la concepción y las funciones a desempeñar por la tutoría y la orientación, así como el modelo organizativo y funcional adoptado por la Administración. Este documento sirve de base y guía para el resto de las comunidades autónomas.

⁴⁹ En el Decreto 96/1992 de 28 de abril por el cual el “Govern de la Generalitat de Catalunya” establece la ordenación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, se reconoce el papel fundamental que la acción tutorial juega en el proceso educativo. En la distribución de créditos se reconoce la obligatoriedad de los centros de incluir 2 créditos para la Tutoría.

El *Plan de Acción Tutorial*, que debe ser contemplado en el Proyecto de Centro, recoge el conjunto de las acciones que los tutores, de manera sistemática, llevarán a cabo con su grupo de alumnos. La programación de la acción tutorial requiere el establecimiento de los objetivos a cubrir, su secuenciación, las actividades a realizar (clasificadas según se destinen a una intervención con el alumnado, los padres u otros agentes de la comunidad educativa, y separando las actuaciones individuales y las colectivas), el material que se utilizará y el diseño de evaluación previsto.

Los contenidos y objetivos que fundamentan las intervenciones llevadas a cabo en la tutoría suelen contemplar alguno de los siguientes ámbitos (Pastor, Hernández y Díaz, 1994; Valdivia, 1992):

- a) *Orientación académica o escolar*: se pretende desde este enfoque favorecer y ayudar al alumnado en el proceso de personalización del propio aprendizaje. Su objetivo es proporcionar ayuda personal a los alumnos y alumnas para el desarrollo de los procesos cognitivos, adquisición de conocimientos, dominio y desarrollo de destrezas, habilidades, potenciación de actitudes positivas en orden al trabajo escolar, orientaciones concretas en situaciones de fracaso escolar, etc.
- b) *Orientación profesional/vocacional*: esta dimensión responde a la necesidad de los estudiantes de ser ayudados en el proceso de aprender a tomar decisiones. Su objetivo es que el alumnado alcance una madurez personal que lo capacite para la toma de decisiones fundamentada y responsable en torno a varias opciones personales, especialmente: el curriculum más adecuado para estudios futuros; la elección profesional y la búsqueda y obtención de trabajo; la selección de actividades para el ocio y la formación permanente.
- c) *Orientación personal*: Su objetivo es guiar al alumnado para que alcance el máximo desarrollo integral de sus capacidades humanas. Favorecer la buena relación del alumno consigo mismo, con los demás y con el medio; debe ayudarlo a reconocer sus dificultades concretas y a orientar sus necesidades de cara a su relación consigo mismo. Algunos objetivos a cumplir desde este enfoque, son:
 - Favorecer la formación de un concepto positivo de sí mismo como persona, ayudándole a descubrir sus cualidades positivas y a reconocer y aceptar sus limitaciones personales, favoreciendo a su vez la capacidad de descubrimiento y enfrentamiento con las vivencias propias.
 - Favorecer el desarrollo de actitudes de valoración y afecto hacia los otros; a modificar sus actitudes y conductas negativas, a descubrir y vivencias las exigencias propias en orden a establecer unas buenas relaciones con los demás y a facilitar el desarrollo de actitudes coherentes, naturales y democráticas con los demás.

- Facilitarle el descubrimiento y encuentro con la realidad que le rodea o, lo que es lo mismo, ayudarle a descubrir el sentido de las cosas, favoreciendo un espíritu crítico positivo que le ayude en el descubrimiento de los valores.

En definitiva, la tutoría se convierte en un lugar ideal en el que alumnado y tutor/a interaccionan a un nivel personal y grupal, atendiendo a cuestiones relevantes e importantes para su crecimiento social y personal.

Vistos, de manera genérica, los contenidos que pueden formar parte de la acción de tutoría, ¿cuáles son las herramientas a través de las que el tutor o tutora puede trabajar en el aula estas dimensiones? Existen en el mercado diversos materiales didácticos que permiten introducir en el aula temas vinculados no sólo a la Educación multicultural sino, también, con la enseñanza de técnicas y hábitos de estudios, la toma de decisiones para el desarrollo vocacional y profesional, etc. En ocasiones es el mismo profesorado el que elabora de manera personal y contextualizada materiales didácticos que son introducidos en el aula. Otras, los colectivos de personas preocupadas e interesadas por introducir la Educación intercultural en el curriculum se ayudan de programas y recursos ya elaborados. Procedemos a continuación, sin ánimo de ser exhaustivos, a realizar una aproximación al tipo de materiales didácticos existentes en nuestro país y que directa o indirectamente se relacionan con la Educación intercultural. Nuestro objetivo es aproximarnos a algunos de los materiales y programas de intervención existentes y conocer cuáles son las temáticas que desde estos programas se abordan en relación al desarrollo social y personal del alumnado. Así pues, hemos recopilado algunos materiales que ahora presentamos distinguiendo las siguientes orientaciones: educación para el desarrollo y la cooperación, educación moral, educación y desarrollo de la tolerancia, educación intercultural, educación contra el racismo y educación para la responsabilidad social.

- **Educación para el desarrollo y la cooperación:** la educación para el desarrollo constituye una práctica educativa orientada hacia el cambio social desde una perspectiva internacional. Educar para el desarrollo significa hacer comprender la interdependencia entre individuos y naciones, a nivel económico, social y político.

Alternativa Solidaria (1993). *Un mundo para todos. Programa de educación para el desarrollo.*

Madrid. *Material didáctico dirigido a la sensibilización y conocimiento de los alumnos del*

primer ciclo de la ESO sobre otros pueblos y culturas. Incluye un cuaderno y un mapa para el alumno, un cuaderno del profesor y el préstamo de dos vídeo-reportajes.

Intermón (1992). *Material de educación para el desarrollo*. Barcelona. *Materiales didácticos adecuados a diversas edades para la sensibilización sobre la realidad del Tercer Mundo. Se componen de dossiers, pósters, vídeo y diversos materiales de apoyo.*

- **Educación moral:** desde esta perspectiva se pretende educar al alumnado que, en el contexto actual, debe enfrentarse a una realidad diversa en la que la pluralidad de opciones obliga a tomar decisiones desde una postura responsable y crítica. “Una educación moral entendida no como la transmisión o inculcación de una determinada concepción del mundo, ni tampoco como un aprendizaje que permita vivir según los intereses y valores de cada cual, sino que permita elaborar, racionalmente y de forma autónoma, principios generales de valores que hagan posible un análisis crítico de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes, que conduzca a la elaboración creativa de formas más justas y adecuadas de convivencia” (Buxarrais *et al.*, 1991: 11).

Buxarrais, M.R. *et al.* (1991). *El interculturalismo en el curriculum: El racismo. Materiales para la acción educativa*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC. *Material didáctico con propuestas de actividades de educación moral en torno al problema del racismo y el tema del interculturalismo, adecuado para la etapa de Educación Secundaria.*

EDEBÉ (1995). *La vida moral y la reflexión ética. ESO*. Barcelona. *Materiales curriculares para el área de “La vida Moral y la Reflexión Ética” que constan de “el libro del alumno” (estructurado en bloques temáticos, incluye el contenido y desarrollo de las diversas unidades didácticas) y “el proyecto de etapa” para la Educación Secundaria Obligatoria (consta de diversas orientaciones teóricas y conceptuales sobre la etapa y un análisis del área en relación con las enseñanzas transversales, metodología, etc.).*

- **Educación y desarrollo de la tolerancia:** la declaración de 1995 como el Año de la Tolerancia simultáneamente por la Organización de Naciones Unidas y por el Consejo de Europa, refleja el consenso internacional existente en contra de la intolerancia reconociéndola como uno de los mayores problemas de nuestra sociedad actual (Díaz Aguado, 1996).

Díaz Aguado, M.J. y Baraja, A., (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC. *Programa dirigido a combatir las actitudes de prejuicio en la escuela y fomentar el respeto de la diversidad. Se propone desarrollar diferentes aspectos del trabajo escolar -aprendizaje cooperativo y procedimientos de educación sociomoral- en una perspectiva multicultural*

para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos. Consta de cuatro volúmenes, acompañados de un vídeo y un cuaderno orientativo sobre la utilización del material.

Generalitat de Catalunya/Fundació per la Pau e Intermón (1995). *Un programa pedagògic per a la tolerància*. Barcelona. Carpeta de recursos que incluye el material para el profesorado (objetivos del programa, contenidos y metodología), las fichas para el alumnado, un vídeo, y diversos materiales de apoyo.

Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau. Programa de educación para la tolerancia dirigido al alumnado de la etapa de ESO basado en una perspectiva de educación en actitudes y valores. A través de diferentes estrategias y técnicas de intervención ("phillips 66", "role-playing", grupos de discusión, técnicas de cooperación, etc.) se propone la aplicación de diferentes actividades que, sobre la base de tolerancia, pretenden educar para la convivencia.

- **Educación intercultural:** incluimos aquí aquellos materiales relacionados directamente con la EI o con el pluralismo y la diversidad cultural. Así, encontramos recursos didácticos cuyo objetivo fundamental es fomentar el conocimiento y el respeto por la diversidad cultural que nos envuelve.

Equipo Claves (1992). *En un mundo de diferencias... Un mundo diferente*. Madrid: Cruz Roja Juventud. *Materiales de educación intercultural, que comprenden una guía introductoria, un material para monitores y fichas de técnicas de grupo, destinados al trabajo en centros escolares y en ámbitos asociativos diversos para sensibilizar a los jóvenes en la valoración positiva de la diferencia y favorecer actitudes positivas hacia las personas de otras culturas.*

Colectivo AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular. *Desde una perspectiva fundamentalmente socioafectiva y de experimentación se presentan una serie de actividades organizadas en cinco bloques (creación de grupo, percepciones, ampliar nuestras vistas, interdependencia y planificación) que dirigidas a todo el alumnado pretenden: modificar estereotipos, favorecer el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas, propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo y promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.*

Mans Unides. *Tema transversal: Educación para la igualdad en la diferencia. Carpeta de recursos (guía para el profesorado y material para el alumnado). Primaria y Secundaria*. Barcelona.

- **Educación contra el racismo:** en la línea de una educación intercultural crítica, la educación antirracista analiza el racismo como un principio organizador de la estructura social y política, íntimamente unido a un sistema de clases y a otras formas de discriminación y de negación de los derechos humanos: un constructo artificial diseñado para facilitar y perpetuar la desigualdad (Calvo, R. *et al.*, 1996: 23).

Díaz-Aguado, M.J. (en preparación). *Programas de prevención del racismo y la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Calvo, R. *et. al.* (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa. *Recopilación de libros agrupados en edades, desde los cuatro hasta los dieciséis años, y orientaciones e instrumentos para que el profesorado pueda evaluar y analizar críticamente los sesgos racistas en los libros de texto y en la literatura infantil.*

- **Educación para la responsabilidad social:** desde una perspectiva intercultural pero con una especial sensibilidad hacia una *educación comprensiva* que intente responder a los principales problemas mundiales se incide especialmente en el fomento de las habilidades básicas para aprender de forma cooperativa, saber resolver conflictos y tomar decisiones a través del consenso y participar de forma activa en la vida del centro y de la comunidad. Se apuesta por una educación responsable, solidaria y comprometida.

Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid: Documentos I.E.P.S. *Indicaciones para elaborar propuestas educativas en el marco de la formación del profesorado para una educación en clave de responsabilidad social. Revisión crítica de programas educativos.*

Como podemos apreciar, todos estos materiales constituyen un recurso didáctico muy útil para el profesorado y son de gran ayuda y apoyo para todos aquellos profesionales interesados en introducir la Educación intercultural en el curriculum. Todas las áreas de intervención que cubren estos materiales (desarrollo de la tolerancia, contra el racismo, educación para la paz, etc.) están directamente relacionadas con el tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Sin embargo, no hemos encontrado, en el Estado Español, ningún programa educativo que esté directamente relacionado con el desarrollo del autoconcepto, la autoestima o la identidad étnica y cultural del alumnado y que, además, estuviera sistemáticamente elaborado y teóricamente fundamentado. Indudablemente, todos aquéllos materiales inciden, directa o indirectamente, sobre estas variables pero, ninguno lo hace de manera particular en ninguna de ellas.

4.3.1. Hacia una propuesta de intervención desde la orientación multicultural

Se señala que “la escuela debe programar la acción tutorial y la orientación educativa para dar respuestas concretas a las cuestiones que los adolescentes plantean relacionadas con su proceso de maduración y crecimiento” (EDEBÉ, 1992: 22).

Y, sin embargo, de los análisis que hemos realizado, se desprende que no existen en nuestro país, materiales ni programas elaborados específicamente para cubrir las necesidades de desarrollo social y personal de los alumnos y alumnas que presentan características culturales diferenciales respecto al alumnado autóctono. Si bien es cierto que existen múltiples y variados materiales educativos elaborados para atender a una población escolar cada vez más diversa y que muchas escuelas han puesto en marcha experiencias innovadoras con el objetivo de introducir el tema de la Educación Intercultural en el curriculum ordinario (temas transversales, elaboración y adaptación de materiales didácticos, etc.), encontramos que una de las áreas que menos se ha trabajado, aún reconociendo la existencia de algunas experiencias e iniciativas, es la que hace referencia a **la atención a la diversidad étnica y cultural desde el ámbito de la acción tutorial**, a través de *programas elaborados intencional y sistemáticamente* para responder a las necesidades de este alumnado.

Nos parece importante destacar que el desarrollo de la identidad personal de los alumnos (objetivo prioritario de la orientación en el ámbito del desarrollo personal y social) en un contexto monocultural difiere substantivamente del desarrollo de la identidad en un ambiente pluricultural en el que las diferencias culturales sobresalen y prevalecen sobre, por ejemplo, las diferencias de género.

En un contexto plural los grupos de referencia que inciden en el desarrollo y establecimiento de la identidad de los alumnos son variados y, además, la configuración de su identidad depende de la situación particular de cada alumno, pudiéndose distinguir algunos grupos: alumnado procedente de la migración interior, migración exterior y, segundas generaciones, tanto de la migración interior, como exterior. Por ejemplo, ¿es igual el desarrollo de la identidad personal de un niño catalán que la de un niño magrebí

recién llegado a Cataluña?, ¿o la de un niño magrebí de segunda generación?, ¿qué papel juega la pertenencia a un grupo étnico determinado en la construcción de la identidad personal?

La falta de respuestas y la inquietud que nos despiertan éstas y otras cuestiones similares nos lleva a proponer una experiencia concreta de actuación que nos permita acercarnos al tema del desarrollo de la identidad étnica y cultural del alumnado. Así pues, para finalizar este capítulo, y antes de iniciar la parte práctica de este trabajo, queremos presentar a modo de síntesis y retomando los elementos que hemos ido revisando en éste y en anteriores capítulos, los argumentos que justifican la necesidad pedagógica de nuestro proyecto de intervención. Es decir, cuáles son las necesidades o factores que han dado lugar o han contribuido a la:

elaboración, adaptación, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención, encarnada en un programa de acción tutorial, que se ha centrado fundamentalmente en los procesos de construcción de la identidad étnica del alumnado.

1. Carencia de estudios sobre el constructo “identidad étnica”: la revisión bibliográfica realizada en este trabajo descubrió la carencia, en nuestro país, de estudios sobre la formación y desarrollo de la identidad de los alumnos inmigrantes en contextos multiculturales. Ciertamente existe una tradición investigadora recogida en la literatura americana y, más recientemente, en la europea pero poco se conoce sobre esa cuestión en el contexto español caracterizado fundamentalmente por un flujo migratorio del norte de África y por el nacimiento, en los últimos años, de niños y niñas de segunda generación.
2. Necesidad de aproximaciones metodológicas cualitativas en el estudio de la “identidad étnica”: La naturaleza social y simbólica, la multidimensionalidad y complejidad del concepto de identidad y de los procesos de aculturación de los alumnos y alumnas, exige una aproximación metodológica que, por un lado, ofrezca información acerca

del contexto social e institucional en el que esos procesos hallan su sentido y, por otro, intente comprender los fenómenos asociados con dichos conceptos desde el punto de vista del propio individuo. Generalmente, la investigación realizada sobre este tema se ha fundamentado en tests y cuestionarios preocupados básicamente por la “autoidentificación” del individuo en términos de “etiquetas” y parten de una concepción de la identidad étnica “objetiva” olvidando la importancia de la “adscripción” voluntaria de los propios individuos a los grupos, como hemos visto en la parte teórica de este trabajo. Es así como a través de la implementación del programa nuestro deseo es acercarnos a los motivos, sentimientos e imágenes de los alumnos respecto a su identificación como miembros de un grupo étnico. En consonancia con lo anterior, centraremos nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales. La entrevista en profundidad, la observación participante y el análisis de materiales serán las principales estrategias de recogida de información utilizadas.

3. Intervención en y transformación de la práctica educativa: La voluntad de ofrecer a la comunidad educativa un recurso didáctico que facilite la formación y actuación del profesorado en pro de una Educación Intercultural desde una perspectiva innovadora también nos ha animado a ir más allá de la mera realización de entrevistas en profundidad al alumnado inmigrante (una de nuestras primeras ideas cuando pensábamos en la realización de esta tesis doctoral) contribuyendo así a la posibilidad de intervenir en un ámbito educativo que, desde nuestro punto de vista, constituirá uno de los principales temas de interés de la orientación educativa en los próximos años.
4. Carencia de Programas de Acción Tutorial en el ámbito de la integración del alumnado inmigrante: Por último, después de haber realizado una revisión de los materiales existentes en el ámbito de la Educación Multicultural y constatada la carencia de recursos educativos sistematizados sobre el tema de la integración del alumnado inmigrante, decidimos que sería oportuno diseñar un Programa de Acción Tutorial, teóricamente fundamentado, orientado al desarrollo de la identidad étnica del alumnado.

El programa que hemos elaborado, del cual realizamos una presentación y fundamentación teórica en el próximo capítulo, es un programa *comprehensivo* en el sentido que aunque está dirigido, fundamentalmente, al *alumnado*, las actividades que se proponen sirven, indirectamente, como estrategias de acercamiento entre los alumnos y alumnas y sus *familias*. Ya hemos visto que la implicación de los padres constituye una dimensión importante si nos situamos en un enfoque global y holístico de la educación multicultural.

Asimismo, pensamos, que en la medida en que el programa se ponga en práctica a través de estrategias cooperativas como, por ejemplo, la investigación-acción, podrá, potencialmente, promover cambios y expectativas positivas en el *profesorado participante* a partir de un análisis de su propia práctica y, también, una implicación de toda la *comunidad educativa* en el proyecto realizado.

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

Introducción

Hasta aquí hemos realizado una aproximación y sistematización teórica y conceptual que fundamenta, guía, orienta y da sentido a la **propuesta de intervención** que constituye la parte empírica de esta tesis doctoral y que presentamos de manera detallada y exhaustiva, a continuación.

En primer lugar, retomaremos, brevemente, los aspectos más importantes y relevantes que hemos tratado en los capítulos anteriores y que justifican la necesidad de una intervención desde la orientación multicultural rigurosa, sistemática y teóricamente fundamentada. Asimismo, recordaremos el modelo de componentes de la identidad étnica de Phinney (1991) puesto que es este modelo el que subyace al Programa de Acción Tutorial que proponemos.

Después, realizaremos una presentación detallada del programa recogiendo el proceso de construcción, reflexión y cambios que ha supuesto su elaboración: presentaremos los

objetivos generales y específicos del programa y su justificación; la relación entre los componentes de la identidad étnica del modelo de Phinney (1991) con los objetivos del programa; un breve resumen del contenido de cada una de las actividades que lo configuran y la relación de éstas con los componentes de la identidad étnica.

Finalmente, insistiremos en resaltar cuál es la estructura, organización y secuenciación de los bloques de actividades que configuran el programa; en nuestra propuesta de intervención subyacen ciertos supuestos teóricos y asunciones, a la luz del enfoque de Relaciones Humanas (Sleeter y Grant, 1994), acerca de los procesos de construcción de la identidad personal y cultural, las relaciones entre los alumnos y alumnas, la introducción en el aula de cuestiones relacionadas con el racismo y la discriminación, etc. que dan sentido y fundamentan el Programa de Acción Tutorial. Pensamos que es muy importante que quede reflejada la “filosofía” que subyace a dicho programa pues el profesorado que lo lleve a la práctica debe conocer los principios en los que éste se basa para poder desarrollarlo de una manera coherente y consecuente con aquélla.

5.1. Programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnica

El estudio de la socialización étnica nos lleva a investigar cómo la pertenencia a un grupo étnico influye en el desarrollo del niño (Rotheram y Phinney, 1987). Es decir, el proceso de desarrollo por el cual los niños adquieren las conductas, percepciones, valores y actitudes de un grupo étnico y cómo se ven o perciben a sí mismos. Ya hemos visto que el concepto de identidad étnica es un aspecto central en el estudio de la socialización étnica, el cual se va desarrollando a través de los procesos de enculturación que experimentan los niños y adolescentes y que está marcado o influenciado por diversos agentes (familia, escuela, grupo de iguales, etc.), contextos y situaciones.

Los modelos de componentes de la identidad étnica (Phinney, 1991; Phinney y Chavira, 1992; Sodowsky, Kwan y Pannu, 1995) nos ayudan a comprender la multidimensionalidad del constructo y los modelos de desarrollo (Phinney, 1993) nos indican y orientan sobre el proceso general y las etapas que, de alguna manera, definen el

proceso por el cual la persona construye y establece un sentido de sí misma y cómo integra y expresa en su propia identidad la pertenencia a un grupo étnico.

Sin embargo, para comprender de una manera global los procesos de socialización étnica de los niños y adolescentes, debemos atender no sólo a los procesos de construcción de la identidad étnica, sino también a los procesos de aculturación. Ya hemos visto que la identidad étnica no sólo está influida por el grupo étnico en el que individuo se socializa sino por la relación que mantiene con otros grupos étnicos y los individuos de esos grupos. Este proceso de aculturación es muy significativo y está marcado por diversos factores como la simetría/asimetría cultural, las relaciones de poder entre los grupos, el status del propio grupo dentro del grupo mayoritario, etc.

El desarrollo de la identidad étnica cobra especial relevancia en la etapa de la adolescencia, momento en el que el adolescente comienza a perfilar y asentar su propia identidad personal:

“La adolescencia temprana se caracteriza por la conciencia de la propia reflexión sobre sí mismo en una totalidad más organizada, estable y coherente. Esta etapa se caracteriza por la conciencia de la propia reflexión sobre sí mismo, lo que permite una mayor capacidad de controlar la propia experiencia. El adolescente tiende a la reflexión sobre sí mismo, una reflexión que está vinculada con su habilidad para dirigir sus propios pensamientos y sentimientos y para evaluar y valorarse a sí mismo” (Marchesi, 1985: 339).

El logro de una identidad positiva y coherente es una de las metas fundamentales de la adolescencia. El proceso de construcción de la identidad de los adolescentes que pertenecen a grupos étnicos minoritarios tiene una dimensión añadida debido a su exposición a fuentes alternativas de identificación, su propio grupo étnico y la cultura mayoritaria o dominante. Creciendo en una sociedad en la que la cultura mayoritaria puede diferir significativamente en valores y creencias de su cultura de origen, estos adolescentes se enfrentan a la tarea de lograr una integración satisfactoria de la identidad étnica en la propia identidad personal. La facilidad o dificultad con que esta tarea se

consiga cumplir depende de una serie de factores. Particularmente, los adolescentes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios se deben enfrentar a cuestiones de prejuicio y discriminación, barreras estructurales que limitan y entorpecen sus aspiraciones y sus logros:

“Si los jóvenes minoritarios tiene que construir una fuerte, positiva y estable identidad, entonces deben ser capaces de incorporar en ese sentimiento de yo, una identidad étnica valorada positivamente”
(Phinney y Rosenthal, 1992: 145).

Como hemos comentado en los capítulos anteriores, son varios los estudios que han intentado analizar las relaciones que existen entre la identidad étnica del individuo y su autoestima. Es difícil establecer las relaciones entre ambos conceptos y no existen teorías claras respecto a este tema. Bhatnagar (1984) señala que la identidad y la autoestima son dos caras de una misma moneda. El criterio de “saliencia” es fundamental para poder establecer una relación entre ambos conceptos (Phinney, 1991; Phinney y Chavira 1992; Phinney y Rosenthal, 1992). Según estos autores, si la pertenencia a un grupo étnico no es una cuestión relevante o la persona no le atribuye una especial importancia en la construcción de su propio sentido de identidad, no es de esperar que dicha pertenencia pueda tener un impacto en su autoconcepto y, por lo tanto, en su nivel de autoestima.

En la introducción de este trabajo ya comentamos el origen de nuestro interés por el tema de la identidad étnica y en concreto:

cómo los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos étnicos experimentaban un proceso de enculturación marcado por dos grandes dimensiones: la socialización étnica, producida en el seno de la familia, y los procesos de aculturación resultantes del contacto con otros grupos culturales.

En un principio, nuestro trabajo de tesis doctoral se orientó o decantó por realizar un estudio de casos, vía entrevistas en profundidad, para conocer cómo vivían este proceso los alumnos. Sin embargo, la dificultad que personalmente habíamos constatado⁵⁰ en éstos para expresar y verbalizar cuestiones relacionadas con este tema, su falta de reflexión, sus contradicciones... nos obligó a cambiar y ampliar el enfoque de estudio. **Nos pareció fundamental facilitar al alumnado el acceso al significado que atribuían a su identidad.** Con ese fin pensamos en la elaboración de un programa para trabajar el desarrollo de la identidad étnica y, concretamente, el papel que jugaba la pertenencia a un grupo étnico en la construcción y sentido de dicha identidad.

Así pues, hemos elaborado un **Programa de Acción Tutorial** que, dentro del ámbito del desarrollo social y personal, pretende cubrir dos objetivos fundamentales:

- a) **Intervención:** poner en práctica actividades encaminadas a favorecer los procesos de reflexión sobre la identidad étnica y aculturación del alumnado.
- b) **Diagnóstico:** a través del análisis de los materiales cumplimentados por el alumnado aportar información para conocer y valorar aquéllos aspectos más relevantes que configuran su sentido de identidad étnica y acercarnos a sus opiniones, dudas e inquietudes en relación a los procesos experimentados. En realidad, los materiales son una "excusa" para estar más cerca del alumnado y poder conocer, en un ambiente natural, lúdico y favorecedor de la reflexión personal, sus pensamientos y actitudes acerca del tema de la identidad étnica.

Nos parece importante destacar que nuestro interés en elaborar actividades que no fueran una simple recopilación de diversas dinámicas relacionadas con la diversidad cultural, sino que constituyeran una herramienta de intervención orientada a cubrir un ámbito determinado del desarrollo social y personal del alumnado, nos obligó a realizar un considerable esfuerzo al intentar buscar, adaptar y reelaborar actividades coherentes con las teorías analizadas sobre el desarrollo de la identidad étnica y los procesos de aculturación presentados en los capítulos anteriores.

⁵⁰ Al participar en la realización de la investigación coordinada por M. Bartolomé (1992-94): "*Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*".

5.2. Fundamentación teórica del programa

Las teorías sobre el constructo “identidad étnica” y los modelos de componentes y de desarrollo de la misma descritos y analizados en el segundo capítulo, así como la aproximación a los procesos de aculturación que subyacen al contacto entre diferentes grupos y el papel de la escuela como agente socializador en contextos multiculturales, han servido para sentar las bases teóricas sobre las que construir y elaborar el programa de acción tutorial que presentamos en este capítulo:

“La fundamentación teórica se refiere a los presupuestos de base que mantiene el orientador en relación con las metas y objetivos que se proponga. La fundamentación teórica ayuda también a seleccionar las áreas en las que se ha de intervenir y no sólo a la forma cómo se efectuará dicha intervención (...) ayuda a sistematizar las intervenciones y a adecuar los presupuestos teóricos a las realidades” (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993: 240-241).

Concretamente, la elaboración del programa se fundamenta en los **modelos de componentes** de la identidad étnica (Phinney, 1991; Phinney y Chavira, 1992, Sadowsky, Kwan y Pannu, 1995). Estos modelos nos han servido para conocer las diferentes dimensiones que componen el constructo identidad étnica, en la infancia y la adolescencia (autoidentificación, actitudes, conductas, evaluación del propio grupo y el de los demás, etc.) y elaborar actividades dirigidas a fomentar la reflexión en dichas dimensiones. De los modelos de componentes descritos en el segundo capítulo hemos seleccionado el modelo de Phinney (1991) puesto que está especialmente concebido para trabajar el constructo identidad étnica en la etapa de la preadolescencia y adolescencia, población a la cual va dirigida el programa. En el apartado referido a los objetivos del programa quedará constancia de cómo ese modelo se ha traducido en objetivos, entendidos como pautas para la intervención.

Es indudable que el *contenido de la identidad étnica* está íntimamente relacionado con el *proceso de formación* de la misma y que las respuestas y posicionamiento del alumnado respecto a cada una de sus dimensiones está en relación no sólo con el proceso de

formación y desarrollo de su identidad sino, también, con los *procesos de aculturación*. Ambos procesos (formación y desarrollo, y aculturación) subyacen a la construcción del programa y han contribuido a una cierta filosofía del mismo, aunque reconocemos que son los componentes de la identidad los que vertebran y dan sentido al mismo.

En definitiva, el programa se ha elaborado con el objetivo de incidir en los siguientes aspectos:

1. Autoidentificación: como miembro de un grupo que se refiere a la etiqueta que utiliza el individuo para identificarse como miembro de un grupo étnico.
2. Evaluación del grupo: imágenes (positivas o negativas) que el individuo posee acerca del grupo étnico.
3. Sentimientos hacia uno mismo acerca de la pertenencia al grupo: que se refiere al grado de importancia que el individuo atribuye a la pertenencia al grupo y el cariño o sentimientos que denota hacia él. Sentimiento que la persona posee como miembro del grupo, particularmente la aceptación o rechazo de su propia etnicidad
4. Interés por el grupo y conocimiento del mismo: exploración o búsqueda activa de aspectos culturales del grupo. Conocimientos acerca de las características culturales del propio grupo étnico.
5. Conductas y prácticas étnicas: participación en actividades étnicas y prácticas culturales del grupo (uso del idioma, afiliación religiosa, comida, costumbres tradicionales, etc.).
6. Compromiso: el compromiso conlleva un sentido claro de la propia etnicidad y de sus implicaciones para la propia vida.

La elaboración del programa y su fundamentación teórica han experimentado un proceso de evolución teórica y reflexión intelectual. Es por ello que, antes de finalizar este apartado, quisiéramos hacer referencia, brevemente, al proceso seguido en las primeras fases de fundamentación teórica del programa. Así, realizaremos una breve reconstrucción retrospectiva de dicho proceso puesto que nos parece que una adecuada comprensión de nuestro programa pasa por la descripción de su “biografía intelectual”.

Durante los meses de julio y agosto de 1995 compaginamos el estudio teórico de los modelos de desarrollo de la identidad étnica en niños y adolescentes con la traducción al español y adaptación de actividades para ser aplicadas en el aula. El trabajo de F. Siccone (1995) "Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms", en la línea de nuestra propuesta, sirvió como punto de partida para seleccionar, organizar y secuenciar las actividades que formarían parte del programa de acción tutorial. Las actividades, organizadas jerárquicamente, cubrían cuatro ámbitos del desarrollo social y personal de los alumnos: independencia, interdependencia, responsabilidad personal y responsabilidad social. Los ámbitos de desarrollo social y personal propuestos por dicho autor quedan recogidos en la siguiente figura:

Otros	Interdependencia 2.	Responsabilidad Social 4.
Yo	Independencia 1.	Responsabilidad Personal 3.
	Experiencia interna	Expresión externa

Una síntesis del contenido y objetivos que cubre cada uno de los ámbitos propuestos por Siccone es la siguiente:

- El cuadrante uno se centra en la experiencia interna de autovaloración que incluye el reconocimiento de uno mismo como un ser independiente y autónomo, único en todo el mundo. Los elementos que se trabajan están relacionados con cuestiones como: "¿quién soy yo?", "¿qué es lo que me hace ser especial?", etc. También se empieza a tener un cierto grado de apertura al resto del grupo, conociendo y valorando diferentes aspectos y características de cada uno de los compañeros.
- El cuadrante dos está relacionado con el conocimiento de nuestra interdependencia. Esta sección está relacionada con la necesidad de *pertenencia*: relación, afiliación y amistad. Se trabajan fundamentalmente actividades encaminadas al descubrimiento de la herencia cultural de cada alumno.

- El cuadrante tres está relacionado con la responsabilidad personal, expresión lógica de la autoestima. Las actividades están diseñadas para fomentar en los alumnos su sentimiento de poder (“empowerment”, en el original), capacidad de logro, resolución, autocontrol, asunción de riesgos y consecución de objetivos.
- El cuadrante cuatro, responsabilidad social, intenta animar a los alumnos a ir más allá de los intereses personales y aceptar responsabilidades mayores (de colaboración y contribución) para con el mundo que le rodea.

Sin embargo, los objetivos que subyacen a la propuesta de Siccone, incidían en aspectos de la identidad personal de los alumnos potenciando su autoestima pero dejando en un segundo plano los elementos culturales.

Es por ello, que basándonos en el trabajo de Siccone decidimos reelaborar los objetivos de nuestro programa de acción tutorial. Así, incidimos justamente en los elementos clave que caracterizan el proceso de construcción de la identidad étnica de los alumnos: fundamentalmente, en los aspectos de “exploración” y “conocimiento del grupo étnico” señalados en los trabajos de J. S. Phinney y colaboradores.

Elaborados los objetivos definitivos que orientarían el programa de acción tutorial, que presentamos en el próximo apartado, también revisamos otros materiales como los de King (1980), Tiedt y Tiedt (1990), Tomalin y Stempleski (1993). En total se adaptaron más de veinte actividades. Posteriormente, se realizó una valoración por parte de jueces externos (directoras de la tesis doctoral) de las actividades seleccionadas y algunas de ellas fueron descartadas por estar pensadas para alumnado de educación infantil o porque aunque incidían en aspectos de la identidad personal del alumnado, potenciando su autoestima, los elementos culturales quedaban en un segundo plano o incluso no aparecían.

Así pues, procedimos a una segunda revisión de materiales didácticos relacionados con la Educación multicultural para seleccionar y adaptar las actividades que definitivamente formarían parte del programa (Colectivo AMANI, 1994; materiales de organizaciones como "Manos Unidas", "Intermón", etc.). Encontramos diversos materiales que ofrecían actividades para ser aplicadas en el aula (Educación para la Paz, Educación para la igualdad en la diferencia, Educación para el desarrollo, etc.) pero muy pocas cumplían

con el requisito mencionado anteriormente, por otra parte, fundamental para los objetivos del programa.

En resumen, las actividades eran seleccionadas y/o adaptadas en función de los siguientes criterios:

- 1. Adecuarse a la edad del alumnado: 7º-8º de E.G.B. ó 1er. ciclo de ESO.*
- 2. Ser aplicables a todo el grupo clase. Las actividades debían ser culturalmente relevantes tanto para el grupo de alumnos inmigrantes como para el alumnado autóctono.*
- 3. Favorecer los procesos de reflexión del alumnado en torno a cuestiones vinculadas con su herencia cultural y su identidad étnica en relación al desarrollo y construcción de su identidad personal.*
- 4. Ofrecer al tutor/a información relevante para conocer y valorar los procesos de construcción de la identidad étnica y los procesos de aculturación del alumnado inmigrante.*

5.3. Presentación del programa

5.3.1. Objetivos generales del programa

La conceptualización y articulación teórica realizada sobre el constructo de identidad étnica y de sus implicaciones en el desarrollo social y personal del alumnado, nos ha permitido formular tres objetivos generales que vertebran y dan sentido al programa de acción tutorial propuesto:

“La formulación de los objetivos de un programa de orientación se efectúa a partir de las necesidades observadas en el centro y los alumnos, pero se apoya siempre en unos presupuestos teóricos que indican los contenidos a tratar y el modo de ejecutarlos” (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993: 240).

Como veremos, posteriormente, estos tres objetivos vertebran y dan sentido al contenido del programa y permiten articular las actividades que lo configuran en tres bloques, cada uno de ellos relacionado con uno de los objetivos del programa. En el siguiente cuadro, quedan recogidos los objetivos generales del programa:

Objetivos generales del programa	
1.	Fomentar el <u>desarrollo de la identidad étnica</u> del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.
2.	Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las <u>características culturales y personales de los demás</u> .
3.	Explorar, identificar y <u>valorar críticamente</u> los propios <u>estereotipos</u> y <u>prejuicios</u> acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.

5.3.2. Objetivos específicos del programa

Cada uno de los objetivos generales del programa se explicita a través de varios objetivos específicos:

Objetivo general:	
1.	<u>Objetivo general:</u> Fomentar el <u>desarrollo de la identidad étnica</u> del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.
Objetivos específicos:	
1.1.	Promover la <u>exploración</u> , búsqueda y descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumnado.
1.2.	Fomentar la <u>expresión</u> y manifestación de las características culturales del alumnado.

- 1.3. Promover la **valoración** y **afirmación** de las características culturales propias del alumnado.
- 1.4. **Introducir** a los alumnos en los **conceptos** de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.
- 1.5. Promover el reconocimiento y **valoración** de que **todas las personas** poseen una herencia y tradiciones culturales propias.

2. Objetivo general: Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás

Objetivos específicos:

- 2.1. **Promover el conocimiento** de los aspectos culturales y personales **del “otro”** sobre la base del respeto por la diversidad.
- 2.2. **Respetar el derecho a la expresión cultural**, lingüística, etc. de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.
- 2.3. **Fomentar las relaciones interpersonales** y la interacción entre los miembros del grupo.
- 2.4. Desarrollar una conciencia y **valoración de la diversidad étnica** y cultural. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad, en general, el **intercambio cultural**.

3. Objetivo general: Explorar, identificar y **valorar críticamente** los propios **estereotipos y prejuicios** acerca de diferentes grupos étnicos y culturales

Objetivos específicos:

- 3.1. **Introducir** al alumnado en los **conceptos** de discriminación, estereotipos y prejuicios.
- 3.2. **Examinar los estereotipos y prejuicios** que se poseen sobre los diferentes grupos; reconocer cómo y por qué se han formado.
- 3.3. **Promover** en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para poder **rechazar y actuar en contra de las actitudes sexistas, racistas e intolerantes**.

5.3.3. Justificación de los objetivos del programa

A continuación, presentamos brevemente la finalidad y sentido que subyace a cada uno de los objetivos propuestos:

1. Objetivo general: Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado.

Objetivos específicos:

1.1. Promover la exploración, búsqueda y descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumno.

Siguiendo los modelos de proceso de la formación de la identidad étnica (Phinney, 1991; Phinney, 1993; Phinney y Chavira, 1992) encontramos que uno de los elementos fundamentales en este proceso es el de “exploración”, una búsqueda activa e intencionada sobre aspectos culturales que perfilan el establecimiento de la identidad. El alumno debe responder a la pregunta ¿quién soy yo? y llegar a establecer un autoconocimiento y comprensión de sí mismo a través de una reflexión personal sobre aquellos aspectos que contribuyen a su identificación con un grupo o grupos de referencia determinados. Esta búsqueda conduce a un conocimiento y, en última instancia a un compromiso hacia la propia etnicidad, que es una característica del logro de una identidad firme y segura.

1.2. Promover la valoración y afirmación de las características culturales propias del alumnado.

Es fundamental establecer un ambiente en el que el alumno pueda desarrollar una identificación favorable con su grupo étnico y cultural. La valoración y afirmación de los elementos y aspectos culturales y de su herencia cultural que contribuyen al establecimiento de su etnicidad son indispensables para aumentar y potenciar su autoestima.

1.3. Fomentar la expresión y manifestación de las características culturales del alumnado.

La búsqueda y exploración sobre aspectos personales relacionados con la propia identidad debe continuar con la facilitación de la expresión de los sentimientos y percepciones que el alumno tiene de sí mismo. Dar cauce a la posibilidad de mostrar y dar a conocer sus pensamientos, dudas o inquietudes que toda búsqueda y establecimiento de una identidad personal supone. Facilitar medios y estrategias para que el alumno pueda expresar su etnicidad y afianzar su sentimiento de identificación con un grupo o grupos étnicos determinados.

- 1.4. **Introducir** a los alumnos en los **conceptos** de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.

La configuración de la identidad personal del alumnado y la propia identidad étnica son conceptos clave y relevantes en la etapa de la adolescencia. Se debe favorecer el establecimiento de la identidad del alumnado ofreciéndole información sobre lo que supone conocer, reflexionar y establecer un sentido de identidad. Cómo la familia contribuye en gran parte a la socialización del individuo en un grupo cultural, cómo el contacto con otros grupos culturales modela y contribuye a experimentar la propia etnicidad en uno u otro sentido o cómo el autoconcepto de las personas está influido o se construye también en relación a un sentimiento de identidad son conceptos a introducir como contenidos. Así mismo, porque no hay identidad sin diferencia, el pluralismo cultural constituye, también, un concepto clave que debe ser introducido en los contenidos trabajados en el aula.

- 1.5. Promover el reconocimiento y **valoración** de que **todas las personas** poseen una herencia y tradiciones culturales propias.

Iniciar el contacto o diálogo cultural sobre el reconocimiento y valoración de la pluralidad de grupos y de la identidad cultural de las personas.

2. Objetivo general: Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás.

Objetivos específicos:

- 2.1. **Promover el conocimiento** de los aspectos culturales y personales **del "otro"** sobre la base del respeto por la diversidad.

Diversas investigaciones han documentado las actitudes negativas, creencias y estereotipos que los estudiantes tienen acerca de diversos grupos. Se debe fomentar que el alumno conozca a los demás, grupos y personas, describa las similitudes y diferencias de estos grupos y aprenda que diferencia no es sinónimo de deficiencia (Tiedt y Tiedt, 1990). No sólo deberíamos ser capaces de conceptualizar y comprender nuestra propia etnicidad, sino que también debemos tener conocimiento y sensibilidad hacia otros grupos. Desarrollar una amplia comprensión de la etnicidad y los grupos étnicos. Este conocimiento, así como la empatía por la diversidad étnica son necesarios (King, 1980). ¿Qué otros grupos además del mío están presentes en la sociedad? ¿cuáles son sus tradiciones, costumbres y estilos de vida?

- 2.2. **Respetar el derecho a la expresión cultural**, lingüística, etc. de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.

El conocimiento de las características y elementos culturales que definen la identidad de otros grupos y personas diferentes al propio debe ir acompañado de una actitud de respeto y valoración de aquéllas. Todas las personas tienen derecho a expresar y manifestar libremente sus actitudes, valores y sentimientos relacionados con su identidad personal y herencia cultural. La afirmación de la propia identidad no puede construirse sobre el rechazo o discriminación de las características culturales de los demás. Respetar no quiere decir estar de acuerdo o asumir esos valores, sino reconocer la posibilidad que tienen las personas y los grupos culturales de manifestar conductas diferentes. Superar el etnocentrismo.

- 2.3. **Fomentar las relaciones interpersonales** y la interacción entre los miembros del grupo.

A través de la interacción con los demás aumenta, no sólo el conocimiento sobre otros grupos o personas, sino, también, el conocimiento de uno mismo. Así, a través de esa interacción, construida sobre un respeto y valoración de la diversidad cultural, se inicia el contacto entre culturas y el diálogo intercultural.

- 2.4. Desarrollar una conciencia y **valoración de la diversidad étnica** y cultural. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad, en general, el **intercambio cultural**.

La convivencia entre culturas es hoy un reto que debe orientar la acción educativa (...) se debe lograr una convivencia armónica y estable entre culturas distintas sobre la base de que una auténtica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad (Abad, Cucó y Izquierdo, 1993). El contacto cultural es una fuente de riqueza y enriquecimiento personal para todas las personas y para la sociedad.

3. Objetivo general: Explorar, identificar y **valorar críticamente** los propios **estereotipos y prejuicios** acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.

Objetivos específicos:

- 3.1. **Introducir** al alumnado en los **conceptos** de discriminación, estereotipos y prejuicios.

Las sociedades multiculturales se caracterizan por la presencia de personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos. Las percepciones o imágenes que se poseen sobre esas personas influyen de forma

definitiva en nuestras expectativas hacia ellas, en nuestros juicios y en nuestro comportamiento. (Colectivo AMANI, 1994).

- 3.2. **Examinar los estereotipos y prejuicios** que se poseen sobre los diferentes grupos; reconocer cómo y porqué se han formado.

Se deben analizar y discutir los pensamientos estereotipados, su formación, procedencia y cómo conducen al prejuicio. Detectar el racismo tanto en los demás como en uno mismo y comprender cuáles son las condiciones que lo activan. Detrás de los estereotipos están los valores que intenta transmitir la realidad. El conocer los valores que hay detrás de los estereotipos, permite desmontarlos (Colectivo AMANI, 1994).

- 3.3. **Promover** en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para **rechazar y actuar en contra de actitudes sexistas, racistas e intolerantes.**

Se debe fomentar un conocimiento extenso y una empatía por las relaciones entre los grupos étnicos y raciales: ¿son estas relaciones cooperativas o antagónicas? ¿ha habido una historia de dominación de un grupo sobre otro? ¿cuáles son las tensiones que persisten entre los grupos étnicos? Fomentar el establecimiento de una conciencia crítica respecto a estos temas y generar esquemas alternativos de actuación en favor de la diversidad cultural y el derecho a la construcción de la propia identidad.

5.3.4. Relación entre las dimensiones o componentes de la identidad étnica y los objetivos generales del programa

Presentamos, a continuación, los componentes de la identidad étnica del modelo de Phinney (1991) y su relación con cada uno de los objetivos generales del programa. Nótese, que algunos componentes son trabajados desde más de un objetivo del programa.

Aproximadamente, dos terceras partes de las actividades del programa, están dirigidas a cubrir el primer objetivo del programa de acción tutorial. La necesidad de incidir, en primer lugar, en el establecimiento de una autoestima positiva y una reflexión acerca de diversas cuestiones relacionadas con la diversidad cultural antes de trabajar actividades, relacionadas, fundamentalmente, con el segundo y tercer objetivo del programa ha

quedado justificada en el apartado anterior y será retomada, nuevamente, cuando presentemos los bloques temáticos del programa.

Objetivos generales			
Componentes	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3
1. Autoidentificación	Fomentar el <u>desarrollo de la identidad étnica</u> del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.	Fomentar el <u>conocimiento, valoración y aceptación</u> de las características culturales y personales de <u>los demás</u> .	Explorar, identificar y <u>valorar críticamente</u> los propios <u>estereotipos y prejuicios</u> acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.
2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo	✓	✓	✓
3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo	✓	✓	✓
4. Conocimiento. Interés por el conocimiento del grupo	✓	✓	
5. Conductas y prácticas étnicas	✓	✓	
6. Compromiso étnico			✓

El objetivo 1:

incide en todos los componentes de la identidad étnica menos en el de compromiso étnico que, en todo caso, se trabaja indirectamente en el último objetivo. Este componente se adecua más a ser trabajado con alumnado de mayor edad a la que el programa está dirigido.

El objetivo 2:

además de reforzar los componentes de la identidad étnica abordados anteriormente (por ejemplo, a través de las interacciones interpersonales aumenta el conocimiento de uno mismo), se incide de manera especial en los componentes 3, 4 y 5. Fundamentalmente, se centra en cuestiones de interdependencia y relación entre el alumnado de diversos grupos. Aunque los componentes de la identidad étnica hacen referencia a los sentimientos, percepciones, conocimientos, actitudes, etc. de la persona hacia su propio grupo étnico, no podemos olvidar que la propia identidad se construye a través de procesos cognitivos y afectivos en los que tanto las comparaciones interpersonales como intergrupales contribuyen a un autoconocimiento y a la emergencia de la propia identidad. Así, el objetivo 2 hace referencia, también, a las actitudes hacia las demás personas como pertenecientes a un grupo étnico determinado y a las actitudes hacia otras personas y grupos distintos al propio. Incidiría en promover y fomentar el contacto entre el alumnado de diferentes grupos, y que todos los alumnos y alumnas conozcan los elementos y rasgos culturales que definen y caracterizan a sus compañeros.

El objetivo 3:

culminaría los aspectos ya trabajados anteriormente incidiendo en elementos clave de una identidad étnica alcanzada como son un actitud crítica y un compromiso étnico. Trabajaría la dimensión del yo que actúa con/hacia los demás. Se dirige fundamentalmente a fomentar actitudes de valoración y respeto hacia los demás grupos y una conciencia crítica sobre cuestiones relacionadas con los estereotipos y la discriminación étnica y cultural.

5.3.5. Actividades del programa

Antes de presentar una aproximación a las actividades que definitivamente han formado parte del programa de acción tutorial, mostramos a continuación un listado de todas las que, originalmente, se adaptaron y propusieron para formar parte del mismo y que fueron seleccionadas y/o adaptadas de los materiales y recursos que hemos señalado en el apartado 5.2.. Las actividades marcadas con un asterisco (*) fueron eliminadas a partir del consenso con las directoras de tesis doctoral sobre su inadecuación a la línea del programa

propuesto. Los motivos por las que fueron eliminadas son dos, fundamentalmente: no adecuarse a la edad del alumnado y no estar dirigidas explícita o implícitamente al tratamiento de la identidad étnica del alumnado. Las actividades marcadas con dos (*) fueron eliminadas a partir de la opinión de los tutores, que aplicarían el programa de acción tutorial, sobre las mismas y del diagnóstico del alumnado que recibiría el programa. En los siguientes capítulos se describe de manera detallada el proceso a través del cual se realizó esta tarea. Cabe señalar que algunas de las actividades que se presentaron a los tutores no fueron aplicadas en el aula porque el número de actividades desbordaba su posible aplicación en el tiempo previsto. Sin embargo, el disponer de una gran cantidad de actividades permitió seleccionar las más adecuadas al grupo clase (en negrita quedan señaladas dichas actividades).

Nótese que cada bloque de actividades generales se corresponde con cada uno de los objetivos generales. Por ejemplo, las actividades del Bloque I fueron seleccionadas para tratar de desarrollar los conocimientos, capacidades y habilidades descritas en los objetivos específicos del Primer Objetivo general que incide en fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado y, así, sucesivamente.

Bloque I. Yo		
1. Juego del nombre I	*	
2. Juego del nombre II	*	
3. Lanzamiento de nombre	*	
4. La bandera con nombre		
5. Yo me quiero a mi mismo aún cuando...		**
6. Las experiencias más importantes de mi vida		
7. Ganadores de una condecoración	*	
8. Los amigos son para esto		**
9. Los hechos más importantes de la vida de mi familia		**
10. La alegría de comer		
11. Mi propia cultura		**
12. Las culturas que somos		**
13. Árbol familiar		**
14. Los amigos son para esto		**

Bloque II. Yo-Otros		
1. La diversidad es riqueza		
2. Juego del minuto		**
3. La cultura a través de un símbolo		
4. ¿Quién no tiene un familiar que emigró?		**
5. En busca del tesoro		**
6. Las cosas favoritas		**
7. Si fueras...		**
8. La entrevista del nombre		
9. En busca del tesoro		**

Bloque III. Contra el prejuicio y la discriminación		
1. La taza de caldo		
2. El origen de las percepciones		
3. Examinando estereotipos		

A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de las actividades⁵¹ que, definitivamente, han formado parte del programa de acción tutorial.

• **Bloque I:**

Actividad 1: "La bandera con nombre"

Descripción del contenido:

"La bandera con nombre" es una actividad plástica que permite a los alumnos afirmar su sentido de identidad étnica y cultural, al unir en un mismo dibujo su nombre y su país de origen. Implica un proceso de reflexión personal y un cuestionamiento acerca de la identificación cultural y personal del alumno.

⁵¹ El «cuaderno del tutor/a» elaborado presenta de manera detallada: justificación de cada una de las actividades, contenido, objetivos, metodología, recursos, pautas para la evaluación de la actividad, etc. Asimismo, el «cuaderno para el alumnado» recoge las fichas de trabajo necesarias para llevar a cabo cada una de las actividades.

Actividad 2: "La alegría de comer"

Descripción del contenido:

Es una actividad plástica que permite a los alumnos explorar y conocer sus raíces culturales y las características culinarias de su cultura. Es una actividad de exploración cultural. Los alumnos deben realizar una entrevista a alguno de sus familiares acerca de cuestiones relacionadas con el origen y tipo de comidas que se acostumbra a cocinar en su familia. Con la información recogida a través de las entrevistas y con las recetas y dibujos que cada uno de los alumnos ha recopilado se construye un mural que titulamos "La alegría de comer".

Actividad 3: "Las experiencias más importantes de mi vida"

Descripción del contenido:

Las experiencias de nuestra vida forman parte significativa de nuestra propia identidad. El propósito de esta actividad es que los alumnos reflejen los sucesos, momentos o acontecimientos principales de sus vidas (a través de un dibujo y una breve narración) y que consideren como estos hechos y experiencias contribuyen a construir una historia personal y cultural propia y única. Implica un proceso de reflexión personal; supone una selección y valoración de acontecimientos y experiencias personales o familiares que han marcado de alguna manera nuestra vida.

• **Bloque II:**

Actividad 4: "La cultura a través de un símbolo"

Descripción del contenido:

Esta actividad es ideal para introducirse como actividad intermedia entre el bloque I y el bloque II, porque cubre ambos objetivos. Por un lado, sirve de refuerzo para desarrollar el objetivo central de las actividades del primer bloque que, recordemos, pretende fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado y, por otro, introduce a los alumnos en aquellas actividades encaminadas a fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de todos sus compañeros. La actividad se presenta a los alumnos y alumnas diciéndoles que van a tener la oportunidad de mostrar y hablar a sus compañeros acerca de un objeto que es personalmente significativo para ellos y que representa una parte significativa de su cultura (si alguno tiene dificultad en encontrar algún objeto, puede traer una fotografía).

Actividad 5: "La entrevista del nombre"

Descripción del contenido:

En la primera actividad de este programa ("La bandera con nombre") ya hemos visto que el nombre es un elemento fundamental y característico que identifica a cada una de las personas. En esa misma actividad y, posteriormente, en la actividad "Las experiencias más importantes de mi vida" hemos trabajado con los alumnos y alumnas cómo la pertenencia a un determinado grupo étnico o las experiencias de vida experimentadas por cada persona constituyen también parte fundamental de nuestra identidad. Después de que cada uno ha reflexionado en torno a su identificación y pertenencia, ha pensado en qué medida influye y se manifiesta en él la herencia étnica y cultural de su familia, etc. ha llegado el momento de que, basándonos en una identidad propia valorada positivamente, conozcamos cuáles son las características culturales y personales de los compañeros a través del intercambio y del diálogo. Para ello, proponemos que los alumnos se entrevisten entre sí acerca de su nombre, discutiendo/tratando su significado, incluyendo sus sentimientos y pensamientos acerca de él, conexiones culturales, etc. Al mismo tiempo, es una actividad que refuerza las que se han realizado previamente.

Actividad 6: "La diversidad es riqueza"

Descripción del contenido:

Esta actividad pretende que los chicos valoren la riqueza que representa para las personas el convivir con gentes de otras culturas, razas y religiones. La mezcla e intercambio de cultural conlleva un enriquecimiento para las personas y para la sociedad. En el primer bloque de actividades, pretendíamos afianzar a los alumnos en su propia identidad, que se conocieran más a sí mismos, que se sintieran seguros y mostraran una autoestima positiva. En este segundo bloque, con la actividad "La diversidad es riqueza", pretendemos que los alumnos valoren positivamente la existencia en el aula y en la sociedad, en general, de diversas culturas, razas o religiones. Que no vean la diversidad cultural como una amenaza, sino como un enriquecimiento mutuo. Para ello, dividimos la clase en dos grupos: uno de ellos intenta imaginar qué pasaría en una sociedad en la que todos fueran iguales, todo el mundo pensara igual y no hubiera ninguna diferencia entre las personas. El otro grupo, imagina un mundo en el que personas diferentes conviven de manera pacífica y se enriquecen mutuamente. Cada grupo elabora un mural en el que recoge las aportaciones de los miembros del grupo. Se realiza una puesta en común y una reflexión final con toda la clase acerca de las cuestiones que han presentado ambos grupos.