

## **ACTITUDES, IDENTIFICACIÓN ÉTNICA Y CONCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EN ADOLESCENTES DE ORIGEN ESPAÑOL E INMIGRANTE.**

**Sonsoles Calderón**

**Irene Solbes**

**Beatriz Lucas**

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

### **RESUMEN:**

El presente trabajo analiza de modo exploratorio las actitudes y opiniones de 136 adolescentes de origen español y extranjero en relación a tres tipos de cuestiones relevantes en la convivencia en centros educativos culturalmente heterogéneos: las actitudes hacia la diversidad cultural, grado de identificación con la cultura de origen y las concepciones sobre la convivencia de tradiciones culturales distintas en el contexto escolar. Se analizarán las diferencias en función de la edad, el origen y el grado de diversidad cultural existente en el centro educativo.

**PALABRAS CLAVE:** *actitudes hacia minorías, diversidad cultural, convivencia escolar.*

### **INTRODUCCIÓN:**

Uno de los aspectos más estudiados desde la perspectiva social en contextos culturalmente heterogéneos ha sido el de las relaciones intergrupales y las actitudes hacia grupos minoritarios, estereotipos y prejuicios (Berry, 2001). Si nos centramos en el análisis de este tipo de cuestiones en población adolescente, es imprescindible añadir a éstas otra variable de especial significación desde un punto de vista evolutivo durante esta etapa vital, la génesis de la propia identidad. La búsqueda de identidad ha sido señalada (Erikson, 1968; Marcia, 1980) como la principal meta evolutiva a alcanzar durante la

etapa de la adolescencia. La variable cultural puede adquirir importancia como ingrediente en la construcción del yo del adolescente en los contextos en que ésta es significativa, es decir, en aquellos en los que exista una evidente diversidad cultural. A su vez, el proceso de identificación con una cierta cultura (la española en el caso de los adolescentes autóctonos; la de origen y/o la de acogida en el caso de los inmigrantes) puede estar relacionado con la percepción de aquellas personas con referentes culturales diferentes del suyo y las actitudes hacia la heterogeneidad cultural en los contextos en que se desenvuelve. Todos estos procesos pueden verse influidos, asimismo, por el grado de diversidad cultural existente en el contexto en el que transcurre buena parte del tiempo de la vida de nuestros adolescentes, el contexto escolar. Otra cuestión de interés en el análisis de la convivencia en centros educativos culturalmente diversos es la de las situaciones en que pueden producirse conflictos por cuestiones culturales. Saber cómo los adolescentes analizan y resuelven este tipo de situaciones conflictivas puede ayudar a profesores y otros profesionales educativos a trabajar sobre este tipo de temas con sus alumnos.

En este trabajo se analizaron de modo exploratorio las variables mencionadas en un total de 136 adolescentes que asisten a tres centros de Educación Secundaria diferentes en la Comunidad de Madrid, con un 11,11%, 25,15% y 35% de alumnado inmigrante, respectivamente.

Los alumnos que participaron en la investigación asistían a primero y tercero de ESO. Sus edades oscilaban entre los 13 y los 16 años. La media de edad del grupo de primero era de 12,7 años y la del de tercero de 14,8 años. De la muestra total, un 54,8 % de los participantes eran varones y un 45,2 % mujeres. Un 65,7 % era de origen español y un 33,6 % de origen extranjero. Dentro de este grupo y en función de la procedencia cultural, cabe destacar al subgrupo de alumnos latinoamericanos (n = 27), el más numeroso, seguido por los alumnos de origen magrebí (n = 9).

## **VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.**

*Actitudes hacia la diversidad cultural:* Se empleó un instrumento compuesto por 18 ítems y elaborado específicamente para esta investigación, para el que se seleccionaron y adaptaron ítems procedentes de las siguientes fuentes: Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (Díaz-Aguado et al., 2003), Cuestionario de Tolerancia hacia las diferencias individuales (Sánchez y Mesa, 1998), Cuestionario sobre actitudes hacia la inmigración (CIS, 2001)

*Identidad Étnica:* Escala de Identidad Étnica (Valk & Karu, 2001), compuesta por 11 ítems y basada en el modelo de identidad étnica de Phinney. Añade a la propuesta por esta autora, centrada en el orgullo o satisfacción con el propio origen étnico y diseñada para ser empleada con distintos grupos culturales (Phinney, 1992), un segundo factor relacionado con el deseo de distinguirse frente a otros grupos culturalmente distintos.

*Concepciones sobre la convivencia de tradiciones culturales distintas:* A través de entrevista, se presentó a un total de 73 sujetos (todos los alumnos extranjeros y un

número reducido de españoles, seleccionados al azar) una historia similar al conflicto vivido hace unos años en Europa y ampliamente divulgado por los medios de comunicación sobre la utilización del velo por parte de las niñas árabes en los centros educativos. En la historia se enfatiza el conflicto entre las normas del centro que no permiten que los alumnos se cubran la cabeza y el malestar personal de la protagonista por ser obligada a hacer algo que va en contra de su tradición. El objetivo es plantear un conflicto entre el derecho a la educación y el derecho a mantener la propia identidad cultural, con el fin de analizar los argumentos empleados por los alumnos para justificar su postura acerca de los límites de la multiculturalidad en la escuela.

## RESULTADOS:

### Actitudes hacia la diversidad cultural:

El análisis factorial de la prueba muestra una estructura formada por 3 factores tolerancia hacia el colectivo inmigrante y de valoración positiva expresada acerca de la aportación cultural del mismo, rechazo hacia las minorías étnicas en la sociedad, rechazo hacia las minorías étnicas en el contexto escolar) que explican el 48,5% de la varianza total (tabla 1) La fiabilidad del factor 1 es relativamente alta ( $\alpha = .81$ ) y algo más baja para los otros dos factores ( $\alpha = .71$  factor 2 y  $\alpha = .69$  factor 3).

Al analizar las variaciones existentes en las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores en función del origen de los alumnos, cabe destacar que la única diferencia significativa encontrada entre los extranjeros y los españoles se refiere al primer factor, tolerancia y valoración positiva de la diversidad cultural. La media de los alumnos extranjeros ( $M = 44,63$ ,  $SD = 7,30$ ) es significativamente superior a la de los españoles ( $M = 37,28$ ,  $SD = 11,21$ ),  $t(109) = 3,33$ ,  $p < .001$ .

Considerando sólo a la muestra de españoles y por lo que se refiere a la edad, la correlación observada con este primer factor es negativa ( $r = -.29$ ,  $N = 86$ ,  $p < .01$ ), aunque relativamente baja. Al comparar las puntuaciones medias en el factor de tolerancia entre los dos cursos evaluados se comprueba que la media de los alumnos de primero de ESO ( $M = 39,97$ ,  $SD = 9,76$ ) es significativamente superior a la de los alumnos de tercero ( $M = 35,13$ ,  $SD = 11,92$ ),  $t(78) = 1,96$ ,  $p < .05$ . A medida que aumenta la edad de los alumnos españoles disminuye significativamente la tolerancia hacia los inmigrantes y la diversidad cultural.

Por último, se analizaron las diferencias en las actitudes de los alumnos en función del porcentaje de alumnos extranjeros, sobre el total, escolarizados en su centro. Como puede observarse en la Figura 1, la tendencia en la diferencia de actitudes entre los alumnos del centro que cuenta con un mayor porcentaje de alumnos extranjeros (centro 3, 35%) y el que menos presenta (centro 1, 11%) es clara: la tolerancia es mayor en el segundo y las actitudes de rechazo general hacia la inmigración y la diversidad cultural y las relativas al contexto escolar son mayores en el primero.

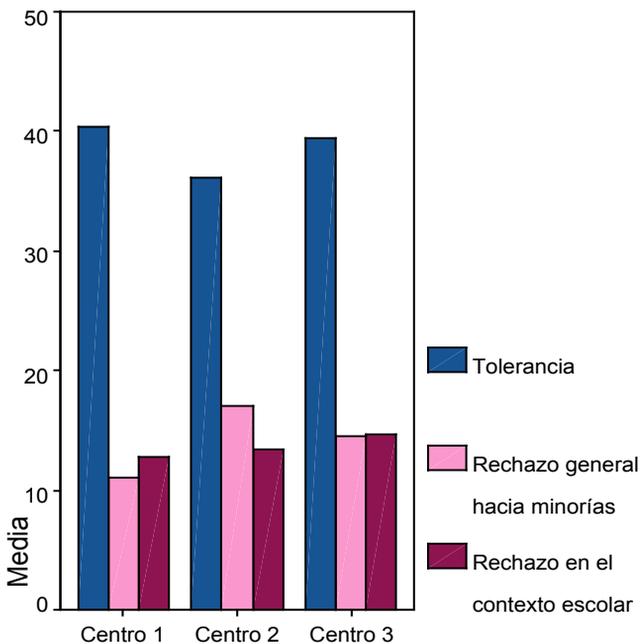
**Tabla1. Actitudes hacia la diversidad cultural. Estructura factorial**

	Factores		
	1	2	3
Me gusta que en Madrid haya personas de distintas religiones	,736		
Es bueno que haya inmigrantes porque aumenta riqueza y población del país	,716		
Los inmigrantes aumentan la riqueza cultural de la sociedad	,701		
Los inmigrantes tienen los mismos derechos que los españoles	,647		
Es positivo que haya gente de otras culturas en los institutos para aprender cosas de ellos	,628		
La cultura española corre peligro de desaparecer si siguen llegando inmigrantes	-,578		
La llegada de inmigrantes hace que aumente la delincuencia y la droga	-,491		
Los inmigrantes deben cambiar costumbres Para ser como españoles	-,386		
Los inmigrantes debería aprender la lengua y cultura de este país y olvidar las de su país		,678	
Las personas con las que me relaciono rechazan a otras etnias		,671	
Aprobación de acciones discriminatorias y violentas contra minorías		,621	
Es perjudicial que haya matrimonios formados por personas de distinta etnia		,615	
Los problemas de los institutos suelen crearlos los alumnos extranjeros		,597	
La gente de distinta religión debería ir a colegios distintos			,709
Los inmigrantes deberían ir a colegios especiales			,705
Los inmigrantes deberían conservar su lengua y tradiciones pero aprender también los de aquí			-,585
Preferiría ir a un instituto en el que sólo hubiera alumnos de mi país			,506
En los institutos madrileños sólo se debería poder hablar español			,405

El caso del centro con un porcentaje intermedio (centro 2, 22%) es especial: en los dos primeros factores no se cumple la tendencia planteada para los otros dos centros, no así en el tercer factor, sobre diversidad en la escuela, donde también se confirma. Su posición en los dos primeros es de mayor rechazo y menor tolerancia que el centro con mayor diversidad de alumnado. Si tenemos en cuenta las características de los alumnos extranjeros presentes en las aulas de este centro se puede comprobar que en ellas se concentra la práctica totalidad de alumnado magrebí, el más numeroso también dentro del conjunto de ciudadanos extranjeros que viven en el municipio en el que se encuentra este centro, una zona, por otro lado, de carácter rural, en la que la diversidad de rasgos culturales externos (especialmente el pañuelo de las mujeres magrebíes) pueda tal vez ser asumido con mayores dificultades que en un contexto urbano, mucho más abierto, como es el del centro con mayor porcentaje de alumnos extranjeros.

No obstante, los análisis realizados revelan que las diferencias de medias entre los tres centros en los factores considerados sólo es significativa en el caso del factor, “rechazo general hacia las minorías étnicas y la diversidad cultural”: la media en el centro con alumnado menos diverso ( $M = 10,69$ ,  $SD = 4,56$ ) es significativamente menor que la del centro con mayor porcentaje de alumnos extranjeros ( $M = 15,19$ ,  $SD = 7,49$ ),  $t(55) = -3,10$ ,  $p < .01$ , y también que la del centro de nivel intermedio ( $M = 18,92$ ,  $SD = 5,17$ ),  $t(16) = -4,97$ ,  $p < .001$ ).

**Figura 1 Puntuación media en cada factor en función del centro**



### **Identidad étnica:**

Se realizó del mismo modo que en el caso anterior el análisis factorial de las puntuaciones en los ítems incluidos para la medida de esta variable, que fueron adaptados del cuestionario de Valk y Karu (2001). De los once ítems introducidos en la prueba con este fin, cinco pertenecían al componente de orgullo étnico obtenido por estos autores y seis al de diferenciación étnica. Tras un análisis factorial inicial, se observó que la solución más adecuada para estos once ítems coincidía con la de los autores citados, compuesta por dos factores. Sin embargo, dos de los ítems que evaluaban diferenciación étnica presentaban mayores saturaciones en el factor de orgullo étnico, por lo que se optó por eliminarlos.

El nuevo análisis factorial con los nueve ítems restantes mostraba de nuevo una estructura bifactorial (Tabla 2), en la que cinco ítems se agrupaban en torno al factor 1, orgullo étnico, y cuatro en torno al factor 2, diferenciación étnica. La consistencia interna calculada para ambos factores fue de  $\alpha = .66$  y  $.65$  respectivamente.

**Tabla 2 Identidad étnica. Estructura factorial**

	Factores	
	1	2
Estoy contento con la cultura de la que procede mi familia	,765	
Me siento orgulloso del país donde nací y de su cultura	,716	
Tengo mucho interés por saber más sobre mi cultura	,700	
Me siento orgulloso del éxito de compañeros de mi misma cultura	,624	
Soy consciente de mi cultura y de lo que significa para mí	,621	
Es más agradable compartir experiencias y sentimientos con gente de mi cultura		,730
Mis mejores amigos vienen del mismo país o cultura que yo		,692
Me gustaría conocer a gente de otras culturas distintas de la mía		-,650
A la hora de encontrar pareja importa poco la cultura de la que procede la otra persona		-,594

Una vez calculadas las puntuaciones de los sujetos en los dos factores extraídos, se analizaron las posibles diferencias existentes en función de la condición española o inmigrante de los alumnos. Así, se observó que los alumnos extranjeros obtenían una puntuación media en diferenciación étnica ( $M = 12,23$ ,  $SD = 5,76$ ) significativamente inferior a la de los alumnos españoles ( $M = 15,55$ ,  $SD = 5,81$ ),  $t(53) = -2,66$ ,  $p < .01$ . Resultado éste similar al obtenido por Valk y Karu (2001).

Al analizar las relaciones existentes entre estas dos variables y los tres factores encontrados en la parte de la prueba dedicada a la evaluación de las actitudes, se observó que existían correlaciones significativas en la mayoría de los pares contrastados.

**Tabla 3** Correlaciones entre los factores de identidad cultural y los de actitudes

	<b>Factor 1 Tolerancia</b>	<b>Factor Rechazo general</b>	<b>Factor 3 Rechazo en la escuela</b>
Orgullo étnico	-.09	.25**	.24**
Diferenciación étnica	-.57***	.42***	.51***

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Como puede observarse en la tabla 3, tanto el factor “orgullo étnico” como “diferenciación étnica” correlacionan positivamente de manera significativa con los dos factores que evalúan rechazo hacia la diversidad. Por tanto, a medida que aumentan las puntuaciones en aquellos suben significativamente los niveles de intolerancia hacia la diversidad cultural.

Por otra parte, en cuanto al factor “tolerancia”, éste sólo presenta una correlación significativa de signo negativo con la variable “diferenciación étnica”, lo que implica que niveles altos de tolerancia están relacionados significativamente con una menor importancia concedida a la procedencia cultural en las relaciones sociales. Sin embargo, la correlación existente entre “orgullo étnico” y “tolerancia” no llega a ser significativa.

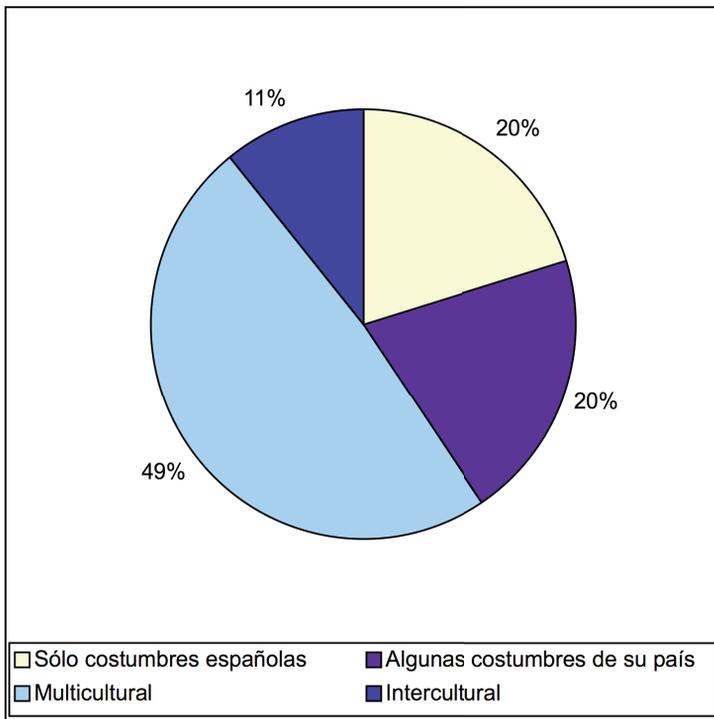
### **Concepciones sobre la convivencia de diferentes culturas:**

Tras la presentación de la historia-dilema se plantea a los sujetos una serie de preguntas para conocer su visión sobre la compatibilidad entre las tradiciones culturales de grupos minoritarios y las normas de los centros educativos. En las respuestas a esta pregunta puede observarse cual es la concepción de los sujetos entrevistados sobre el modelo de convivencia cultural a seguir en contextos multiculturales. Se obtuvieron cuatro tipos de argumentos de distinto nivel de complejidad y en los que se defendían valores diferentes:

- 1) En la escuela sólo deben existir las costumbres españolas, las personas extranjeras sólo pueden mantener sus tradiciones en la intimidad.
- 2) Los alumnos extranjeros deben adaptarse a nuestras costumbres, pueden mantener algunas de las suyas pero tienen que aprender las españolas.
- 3) Perspectiva multicultural: españoles y extranjeros pueden mantener cada uno sus costumbres, siempre que no impidan la convivencia y respetar el resto de culturas que existan en el centro.
- 4) Perspectiva intercultural: españoles y extranjeros deben mantener sus costumbres y compartirlas con los demás para que todos se beneficien de la diversidad existente en el centro.

Según se muestra en la Figura 2, la postura defendida mayoritariamente es la del respeto a la multiculturalidad. Un número de alumnos pequeño, aunque no despreciable dado el nivel de elaboración de esta categoría y la edad de los sujetos, plantea una perspectiva intercultural como modelo de convivencia en los centros con diversidad cultural.

**Figura 2 Postura de los alumnos ante la diversidad cultural en los centros educativos**



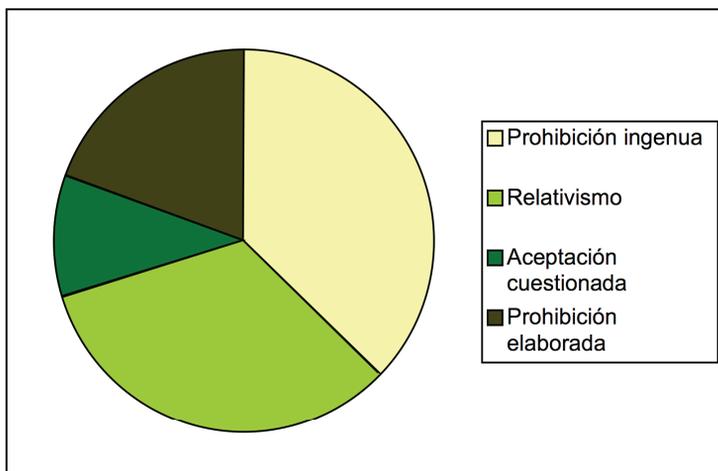
En cuanto a los límites a las tradiciones y al derecho a la identidad cultural de las minorías, analizado por medio de una pregunta sobre la posibilidad de que las chicas pudieran llevar burka en el instituto, se definieron cuatro categorías de respuesta:

- 1) No podrían llevarlo...
  - a) por cuestiones prácticas: no se las reconocería, no podrían hacer gimnasia, etc.
  - b) porque no es una costumbre española
- 2) Relativismo radical: es una costumbre como cualquier otra y debe ser respetada.

- 3) Cuestionamiento de la tradición por las posibles consecuencias negativas de la tradición, que debería ser respetada, sin embargo, siempre que la persona la aceptara libremente.
- 4) Cuestionamiento de la bondad de la tradición y prohibición por su significado discriminatorio hacia la mujer.

A pesar de que, como se observa en la Figura 3, predomina la visión ingenua de la prohibición por cuestiones prácticas o por intolerancia, llama la atención de forma importante la cantidad de alumnos que asume una postura de absoluto relativismo ante una tradición contraria a los derechos humanos que algunos comienzan a cuestionar por sus implicaciones y que una cantidad algo mayor de alumnos llegan a rechazar totalmente en base a su significado vejatorio para las mujeres que lo llevan y también para el resto.

**Figura 3 Límites al burka en el instituto**



## CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, conviene destacar las diferencias observadas en el grado de tolerancia y actitudes hacia la diversidad cultural, en función de la mayor o menor presencia en el centro educativo de alumnado inmigrante: los alumnos que asisten al de mayor diversidad cultural presentan mayores niveles de rechazo hacia la inmigración y la mezcla de culturas en la escuela, junto con una menor tolerancia hacia la diversidad que los alumnos del centro menos heterogéneo. Así, parece existir, una relación entre la cantidad y tipo de diversidad cultural existente entre los compañeros de instituto y las actitudes que los alumnos del grupo mayoritario español generan hacia la integración de los inmigrantes y sus respectivas culturas en la

sociedad en general y en la escuela en particular. Pero no sólo el porcentaje de alumnos extranjeros parece no deber superar un determinado límite para que las predominen las actitudes tolerantes, sino que además la distancia entre las culturas de estos grupos minoritarios y el mayoritario parece tener un papel clave. Como demuestra el tipo de actitudes observada entre los alumnos españoles del centro que, a pesar de presentar un nivel intermedio en cuanto a la diversidad cultural de su alumnado, concentra a la mayor proporción de alumnos de cultura árabe. En la cuestión del porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados en los centros parece conveniente no perder de vista la idea de que si la escuela debe preparar a los adolescentes para la sociedad en la que viven, la situación de diversidad existente en aquella no debería superar en exceso la presente en el contexto exterior, a riesgo de crear situaciones de conflicto en el interior de la escuela que aún no han sido abordadas en el exterior de la misma.

Otras cuestiones que convendría tener en cuenta a la hora de abordar este tema desde un punto de vista educativo es el de los recursos disponibles en el centro para proporcionar oportunidades de interacción positivas entre los alumnos de distinta etnia, un factor imprescindible para asegurar resultados positivos de las relaciones entre grupos, como señaló Allport (1954) en su teoría del contacto. Este tipo de estrategias educativas deberían promover especialmente el conocimiento y la tolerancia recíprocas entre los alumnos españoles y aquellas minorías más alejadas de la cultura mayoritaria.

Por lo que se refiere a la segunda variable en la que se centra el presente estudio, la identidad étnica, a medida que aumenta la edad de los alumnos, disminuyen sus puntuaciones en orgullo étnico y aumentan las de diferenciación étnica. Esto indica que a medida que los adolescentes crecen, mantienen posturas menos absolutistas acerca del valor de su propia cultura. Por otra parte, a medida que se avanza en la etapa adolescente crecen los deseos de sentirse diferente y de necesidad de pertenencia a un grupo propio. Esta sería una posible explicación del aumento observado en las puntuaciones en el factor de diferenciación.

Por otro lado, los alumnos extranjeros presentan puntuaciones significativamente inferiores a las de los españoles en el factor de diferenciación étnica. Un resultado similar fue obtenido por Valk y Karu (2001), quienes observaron en los grupos minoritarios una tendencia a dar mayor importancia a la idea de distinguirse de los demás grupos culturales que los mayoritarios.

En cuanto a las relaciones entre estas variables y las actitudes hacia la diversidad se existía una correlación significativa de signo positivo entre ambas dimensiones de la identidad cultural y los dos factores de rechazo. Esta relación no llega, sin embargo, a ser significativa entre este factor y el componente de orgullo étnico. Lo que puede llevar a pensar que los alumnos con una identificación absoluta con la propia cultura, especialmente aquellos para los que es especialmente importante distinguirse de otro tipo de rasgos culturales ajenos a los propios, pueden presentar con mayor probabilidad actitudes de rechazo e intolerancia hacia otros grupos culturales.

Por último, a través de la historia-dilema empleada en el estudio y de las respuestas en relación a la perspectiva sobre el modelo de convivencia en los centros con alumnado de culturas diversas, predomina la postura de defensa de la multiculturalidad. Es evidente que la mayoría de alumnos ha asumido los valores de respeto a las diversas culturas. Lo que aún no parecen haber incorporado, a pesar de tratarse de alumnos de centros caracterizados por la presencia de personas con distinto origen y cultura, es el valor de la diversidad cultural como fuente de riqueza tanto para las personas que pertenecen al grupo mayoritario como para el conjunto de alumnos extranjeros. Tampoco asumen, en su mayoría, la necesidad de establecer límites, que, desde la perspectiva de los derechos universales, impida que las libertades básicas sean amenazadas por cuestiones culturales. De ahí que la postura relativista e individualista sea la predominante a la hora de valorar situaciones que pudieran suponer una clara amenaza, en el caso extremo planteado, una grave amenaza para los derechos básicos de las mujeres.

Conviene resaltar, por tanto, la necesidad de que desde los centros educativos se aprovechen las situaciones de diversidad que cada vez con mayor claridad se están convirtiendo en el contexto cotidiano de trabajo, para favorecer este tipo de actitudes y perspectivas interculturales, ricas por cuanto suponen asegurar una convivencia en armonía entre distintas realidades, sino también por el avance que suponen en cuanto a la complejidad y madurez cognitiva y emocional de los alumnos adolescentes.

Igualmente, sería necesario profundizar en las razones por las que parece existir un límite en la proporción de alumnos extranjeros que asisten a un centro, a partir del cual las actitudes de rechazo e intolerancia de los alumnos españoles aumenta. Probablemente, cuestiones relacionadas con el modo en que se asume la diversidad (o tal vez, la ausencia de esquemas de trabajo para asumirla), por parte de los centros deban ser analizadas para dar cuenta de la tendencia observada en esta investigación.

Por último, parece interesante destacar el hecho de que el modo en que los alumnos están viviendo la diversidad cultural en sus centros parece estar favoreciendo el respeto hacia las diferencias culturales, pero trabajar con los alumnos desde una perspectiva más elaborada, basada en el respeto a los Derechos Humanos, sería bastante útil para ayudarles a comprender de un modo más avanzado el valor de la diversidad cultural, sin caer en el relativismo total.

## REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley,
- Berry, J. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3) 615-637.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2001). *Actitudes hacia la inmigración. Relaciones entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas*.

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Seoane, G. (2003). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión*.
- Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En: Adelson, J. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure. A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7 (2) 156-176.
- Sánchez, S. y Mesa, M. C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Universidad de Granada.
- Valk, A., & Karu, K. (2001). Ethnic Attitudes in relation to ethnic pride and ethnic differentiation. *The Journal of Social Psychology*, 141 (5), 583-601.