



ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL: REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN¹

JESÚS-NICASIO GARCÍA (*)

RESUMEN. Ante los debates actuales encendidos en la opinión pública en relación con el multiculturalismo y la inmigración, dados los cambios que se están operando en nuestro país, convirtiéndose en más multicolor, se presenta un debate más sosegado, desde perspectivas psicoeducativas, que proporcione respuestas y apunte guías de actuación futura. En este contexto, el análisis de las actitudes hacia la diversidad social y cultural puede ser de gran interés no sólo psicopedagógico, sino también social. Para este análisis, se revisa, muy brevemente, lo que son las diferencias en relación con la diversidad humana (social o cultural), lo que son las actitudes y sus teorizaciones, para focalizarse en los instrumentos y estrategias de evaluación y de intervención y mejora de las actitudes hacia la diversidad humana. Se ilustra este análisis con investigaciones, experiencias y propuestas internacionales, que marcan posibilidades, y evidencian su eficacia y eficiencia en la mejora de actitudes hacia la diversidad humana. Esto indica que es posible el cambio desde la educación.

ABSTRACT. In light of the current ongoing discussion among the public opinion in relation to multiculturalism and immigration, against the backdrop of the changes taking place in Spain, with the emergence of a multicolour landscape, a quieter discussion must arise from a psycho-pedagogical standpoint to furnish answers and suggest guides to future action. In this context, the analysis of attitudes regarding social and cultural diversity can be interesting both in psycho-pedagogical and social terms. In this analysis, a brief review is provided of differences in relation to (social and cultural) human diversity, in other words attitudes and the theoretical explanation of the same, and then we go on to focus on the instruments and strategies for the evaluation, intervention and improvement of attitudes towards human diversity. This analysis is illustrated with international research, experiences and proposals, attesting to their efficacy and efficiency in the improvement of attitudes towards human diversity. This means that it is possible to change these attitudes through education.

(1) El origen de este artículo está en la Conferencia en los Cursos de Verano Internacionales 2001 de la Universidad de Extremadura, dentro del curso Educación e Integración, celebrados del 9-13 julio 2001 e impartida en el Monasterio de Yuste.

(*) Universidad de León.

INTRODUCCIÓN

Recientes debates polarizados en la opinión pública, que tienen que ver con el multiculturalismo y la inmigración (ver por ejemplo los artículos de José M^a Ridaio «El oscurantismo reverenciado» frente a la opinión de Herman Tertsch «Corrección política insensata», en *El País*, domingo 24 de febrero de 2002, p. 19 de opinión), junto con otros anteriores muy diversos, más resueltos y asumidos, sobre integración y necesidades educativas especiales, u otros del mismo tenor, sobre atención a la diversidad, evidencian la necesidad de abordar esta temática, también desde perspectivas más científicas, sin por ello hacerlo al margen de una perspectiva ética o filosófica, siempre presente en última instancia en toda acción educativa. La *perspectiva psicoeducativa (psicológica y educativa)*, o si se prefiere, *psicopedagógica*, puede contribuir de forma sosegada y rigurosa en la búsqueda de soluciones prácticas dentro y fuera del sistema educativo, a partir del conocimiento de la investigación más actual a nivel internacional sobre el tema. Desde esta perspectiva, podríamos hablar de estudiar las *actitudes hacia la diversidad social y cultural*, intentando clarificar algunas cuestiones terminológicas y conceptuales (lo que sean las actitudes, la diversidad social o la diversidad cultural) así como apuntar las vías de evaluación (instrumentos, estrategias) e intervención y mejora, todo ello documentado desde las investigaciones más actuales a nivel internacional. Estas cuestiones son las que se desarrollan seguidamente, en este artículo de revisión teórica, no de estudio empírico (también necesario).

CONCEPTUALIZACIÓN DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Para poder comprender la naturaleza y punto de vista utilizado en este artículo del

estudio de las actitudes hacia la diversidad social y cultural, conviene clarificar inicialmente lo que podemos entender por diversidad social, por diversidad cultural, para hacerlo en relación con las actitudes y su teorización desde perspectivas psicopedagógicas. Podríamos decir que cuando hablamos de actitudes hacia la diversidad social y cultural nos estamos refiriendo a las diferencias sociales y culturales, aun sabiendo que esta limitación no agota todas las posibilidades, ni mucho menos, de matices que implican. Desde esta aproximación podemos asumir una idea básica y es que *existen diferencias humanas en relación con la diversidad social y cultural*. Las personas son distintas unas de otras, sea en su entorno social (diversidad social), o sea en relación con otros entornos sociales y culturales (diversidad cultural). Ello no justifica, ni puede justificar, por ejemplo desde el sistema educativo, ninguna respuesta de marginación o de exclusión. En todo caso de inclusión (Vlachou, 1997).

DIFERENCIAS POR DIVERSIDAD SOCIAL

Podemos afirmar que las personas son diferentes en razón de la diversidad social de procedencia, situación, conducta, posibilidades, etc. Entre estos factores podríamos identificar la edad (por ejemplo, ser joven o ser mayor), el género, la orientación sexual, la capacidad, el rendimiento, el rol social, la profesión, el formar parte de una minoría o mayoría, el status y el poder, la clase social, las limitaciones o la propia filosofía de las diferencias por diversidad social y los valores de las personas. Estos factores introducen diferencias más o menos importantes que en sociedades cerradas o no suficientemente tolerantes, pueden implicar respuestas de marginación y de exclusión (o incluso de auto-marginación y de auto-exclusión por interiorización de patrones y pautas de

conducta). E incluso en las sociedades democráticas donde prima el estado de derecho, estas diferencias en las personas originan pensamientos, sentimientos o conductas de marginación o de exclusión, en absoluto justificadas y que evidencian las «imperfecciones», «lagunas» y necesidad de intervención, por ejemplo a nivel psicológico y educativo además, donde se haga realidad una escuela para todos, una educación para todos, una sociedad para todos, donde quepa la diversidad de las personas y que sea compatible con los derechos de los otros, dentro de la tolerancia, y el estado de derecho de las sociedades democráticas, de las que la escuela, la educación, no son sino un reflejo claro y en proceso de mejora de su calidad, no sólo en cuanto a los rendimientos, sino también en cuanto a la calidad humana, a los valores. Es decir, a lo que la gente piensa de los otros (como los estereotipos), siente en relación con los otros, y actúa en relación con los demás, en definitiva, a las actitudes.

Cuando se plantea la diversidad social desde las diferencias entre las personas, las respuestas educativas y psicológicas cobran sentido y se hacen no sólo posibles, sino necesarias. La diversidad social, lejos de ser un impedimento supone una riqueza importante que complementa, potencia, y mejora las posibilidades de todos, contribuyendo desde la educación y la psicología, en la construcción de una sociedad más humana, más tolerante, más respetuosa con las personas, y que coadyuva en la optimización del potencial de cada persona. El símil de la protección y fomento de la biodiversidad, que no deja de ser una propuesta educativa también, puede ayudar a comprender la naturaleza de la cuestión.

Alguna ilustración nos ayudará a situar el debate en perspectiva (García, 1999a). El caso de la edad o del género han sido en nuestras sociedades paradigmáticos. Por una parte, en determinadas épocas hablar de jóvenes (por ciertos mayores)

era sinónimo de una serie de atributos negativos o utópicos, también *tópicos*, que justificaban determinadas creencias, sentimientos y acciones por parte de la sociedad. La imagen que Ruiz de Olabuénaga (1998) extrae de su estudio es interesante, según la interpretación de Viñas (1998, p. 2) como noctámbulos, solteros y consumistas, ¿jóvenes viejos?:

«Noctámbulos, solteros y consumistas. No sienten deseos de independizarse ni de casarse. No tienen un futuro fácil. Viven con la familia en una especie de hotel gratis con pensión completa y portero comprensivo. Son cada vez más altos, más guapos y están mejor preparados. Así retratan a los jóvenes los sociólogos, pero ellos se autoidentifican siguiendo otros parámetros» [...] «No son niños, tampoco hombres y mujeres, pero detestan que se lo recuerden. Odian que se les llame «adolescentes» [...] Son felices aquí y ahora y no quieren saber mucho más [...] Son egoístas, comodones, contestones, sentimentales y vulnerables. Han tenido, lo que se dice, una vida fácil, y no están dispuestos a abandonarla. El sacrificio no va con ellos. «Ya nos tocará más adelante» –piensan– y, por si acaso, apuran la vida los fines de semana... Viven por y para los viernes, el gran día. Toda su rebeldía se reduce a discutir con sus padres sobre la hora de regresar a casa. Cuanto más tarde, más libres se consideran». (p. 2)

Por otra parte, Aronson (1972) comenta los estudios de P. Goldberg en que se demuestra que «a las mujeres se les enseña a considerarse intelectualmente inferiores al hombre» (p. 198). Por ejemplo, «las estudiantes valoraban mucho más los artículos atribuidos a autores masculinos que los de autores femeninos...». Pensar igualmente en los estudios sobre *patrones atribucionales desadaptativos* de las mujeres sobre las causas de los éxitos o fracasos, en que cuando obtienen éxito lo atribuyen a factores externos, no controlables, como la buena suerte o «su cara bonita» y cuando fracasan lo atribuyen a su incapacidad (por lo tanto no es mérito propio). Del mismo

modo, Helwig (1998) encuentra que, en general, a diferencia de lo que ocurría hace 20 años, las chicas identifican un mayor número de diferentes aspiraciones ocupacionales que los chicos. Hay diferencias entre chicos y chicas en cuanto a aspiraciones ocupacionales. Hay diferencias también en cuanto a los estereotipos ocupacionales relacionados con el sexo. Y también se darían diferencias en cuanto a las profesiones tradicionales que hombres y mujeres pueden afrontar, puesto que los estereotipos tradicionales de la masculinidad y la feminidad se originan en la división de roles impuesta sobre la base de la pertenencia sexual (Echebarría y Pinedo, 1997). Los estereotipos sexuales son más pronunciados en según qué grupos sociales. Por ejemplo entre los hispano norteamericanos es mayor que entre los anglo americanos (Barkley y Mosher, 1995) como (1) persistencia mayor del mito sexual (machismo/santita), (2) prohibición de los juegos sexuales y de la masturbación, (3) asignación estricta de roles sexuales, (4) definición clara del doble estándar, (5) mayor homofobia, y (6) no diferencias en cuanto a incestos, maltratos a la mujer, etc.

Otra ilustración muy debatida en nuestro país, tiene que ver con las diferencias producidas por la diversidad de capacidades y limitaciones entre las personas y que fue muy fructífero el debate en la década de los ochenta dando origen al RD de puesta en marcha del plan experimental de integración de 20 de marzo de 1985, de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y a todo el planteamiento posterior que podría sintetizarse como de atención a la diversidad, y que ha venido provocando formas de pensar, sentir y actuar (actitudes) diversas, conociéndose algunas de las variables relacionadas (cfr., p. ej., García y Alonso, 1985) y algunas de las formas de intervención (cfr., p. ej., García et al., 1992; García, 1993).

DIFERENCIAS POR DIVERSIDAD CULTURAL

Las diferencias humanas también tienen su origen en la diversidad cultural. Factores como la pertenencia a una etnia determinada, la nacionalidad, la procedencia regional, la lengua materna, la educación recibida, la historia, el tipo de régimen político (por ejemplo el *apartheid* frente a la sociedad democrática), la filosofía sobre las diferencias por diversidad cultural, el continuo multiculturalismo frente a la asimilación, la pobreza, producen diferencias entre las personas que llevan a ellas mismas y a los otros, en sus mismos entes culturales o en otros, a la construcción de formas de pensar, sentir y actuar en torno a este foco, de manera diversa, desde la marginación y exclusión a la integración e inclusión. E igualmente, estos factores interaccionan de forma muy compleja con los anteriores, de diversidad social, matizando, modulando el papel de éstos. La perspectiva psicológica y educativa ha de ser considerada también. Veamos algunos datos.

Por una parte, Harris y Knight-Bohnhoff (1996) encuentran que el género y la etnicidad influyen en la evaluación, en las percepciones y en los estereotipos de agresividad. Por ejemplo, la agresión de un hombre y la agresión dirigida hacia una mujer eran evaluadas negativamente. La edad y el nivel educativo se relacionaban negativamente con la tolerancia a la agresión. Igualmente, diversos estudios empíricos muestran que se atribuyen rasgos y conductas diferentes según el grupo racial de pertenencia. Por ejemplo, Esqueda (1997) muestra que los europeos norteamericanos atribuyen a los hombres afro americanos y a los hispano americanos el estereotipo de cometer más delitos y de diferentes tipos. Además, los estereotipos negativos acerca de los inmigrantes ilegales (racismo hacia los latinos) y una relativa falta de valores humanitarios se relacionaban significativamente con las

actitudes negativas hacia los inmigrantes ilegales y que estas variables son importantes para explicar las respuestas a acontecimientos públicos en torno a los inmigrantes ilegales (Cowan et al., 1997). Esta situación, unida a otros factores como la pobreza, tiene de hecho efectos devastadores sobre las personas que los sufren. La cita de Bejarano (2000, p. 65) es reveladora:

Conviene aclarar algo fundamental para entender el fenómeno de la inmigración. Hay dos tipos de inmigrantes: por un lado, los marroquíes, mayoritarios; por otro lado, todos los demás. El marroquí que aspira a cruzar tiene la ventaja de la proximidad, pero la enorme desventaja de que si lo apresan en la costa es expulsado de manera fulminante. En cambio, el sub-sahariano se enfrenta a un largo y peligroso viaje desde Senegal, Sierra Leona, Nigeria, Mali..., pero si sobrevive y logra tocar una playa andaluza, su permanencia está prácticamente asegurada. Antes de llegar habrá borrado todo rastro de su procedencia y ningún país aceptará hacerse cargo de él.

Por otra parte, factores como la lengua, la educación o la historia, inciden de forma importante en la producción de diferencias humanas. El que estas diferencias se utilicen para justificar la marginación o la exclusión, no es admisible. Algunos de estos factores junto con otros factores de riesgo habría que convertirlos en foco de la intervención educativa, con el fin de mejorar la situación, como ilustra Conway-Madding (2000) en la necesidad de intervención familiar precoz en niños procedentes de entornos de diversidad cultural y lingüística y prevenir las expectativas de fracaso escolar. Además, como se muestra en el estudio de Osborne (1997), en que sólo los chicos afro americanos con bajos rendimientos permanecen desidentificados pero no las chicas afro americanas u otras minorías de grupos desaventajados. E igualmente, Downey (1999) propone el

concepto de multiculturalismo en conflicto y el análisis simbólico de los multiculturalismos y sus multivalencias para sincronizar intereses diversos, desde el análisis histórico.

Cuando se estudian factores relacionados con actitudes hacia la integración escolar de alumnos inmigrantes extranjeros, los profesores y maestros ponen de manifiesto que precisan mayor formación y la necesidad de conocer técnicas e instrumentos instruccionales y educativos que permitan dar respuesta adecuada a esta nueva situación en que las aulas no sólo están compuestas por alumnos y alumnas «homogéneas», sino cada vez más diversas, como ocurre con el caso de la inmigración (García et al., 1998).

Por último, puede estudiarse la diversidad cultural proveniente de las variables que afectan a la perspectiva del ciclo vital, como hace Mitchell (2000) que analiza las interrelaciones entre la familia y la diversidad cultural, el capital social y financiero, y el tempo y las vías de las transiciones precoces en una muestra de 2.559 jóvenes adultos en Canadá, encontrando que los que tienen el inglés como lengua materna es más probable que retornen a la casa paterna que los que tienen como lengua materna el francés u otras lenguas. E igualmente, estas transiciones y cambios también están modulados por variables como la educación de los padres, el número de hermanos, el género, la edad en que abandonaron la casa paterna, y las razones iniciales para dejar dicha casa. Ello tiene implicaciones para la responsabilidad y el papel de los padres en la mitad de la vida y para la socialización de la familia. Según Mitchell (2000), la perspectiva del ciclo vital agrupa tres temas de interés:

- El reconocimiento de la heterogeneidad en los sucesos del curso vital, siendo la cultura una fuente importante de variación en el ciclo vital (p. ej., el estar más o menos

centrados en la familia, o el cambio de valores y actitudes diversas sobre el matrimonio, la fertilidad o las conductas relacionadas con la forma de vivir que se han transformado en enfatizar más el individualismo, la autonomía y la libertad de los controles autoritarios);

- los patrones del curso vital varían según los recursos disponibles en los momentos o sucesos de transición (capital social y financiero);
- los sucesos pasados pueden tener consecuencias importantes para los sucesos futuros, y estos sucesos pasados pueden haber sido influenciados de forma importante por los factores culturales.

ACTITUDES (HACER, PENSAR, SENTIR)

Hemos dicho que las diferencias que introducen diversidad social y cultural dan lugar, en las propias personas y en relación con los otros como «diversos», a formas de pensar, sentir y actuar, es decir, a *actitudes* complejas, más o menos favorables o desfavorables hacia esa diversidad social y cultural. Hablar de actitudes, desde los planteamientos más clásicos supone asumir un triple plano de los comportamientos, el cognitivo, el emocional y el conductual en relación con un objeto de la actitud. El plano *cognitivo* incluye los pensamientos, las ideas, las percepciones, las creencias, las atribuciones, la valoración de atributos, del objeto de la actitud (los estereotipos tendrían que ver con este plano, Sabini, 1995a). El plano *emocional* se refiere a sentimientos, emociones, afectos, u otras facetas de la personalidad. Y por último, el plano *conductual* tiene que ver con lo que hacemos, con nuestras acciones, con nuestros comportamientos externos (cfr., p. ej., Sabini, 1995b y 1995c).

La conceptualización clásica ha permitido el estudio de los núcleos psicológicos

o planos de las actitudes y sus inter-relaciones. Pero además, otras teorizaciones de las actitudes han contribuido a matizar y comprender la complejidad del tema. Citemos como ejemplos, la noción de auto-concepto y autoeficacia, la de disonancia cognitiva, la de persuasión, la de procesamiento de la información, la de estructuras de conocimiento, la de acción razonada de Fishbein, o la de cognición social. Desde la cognición social se habla de actitudes, intenciones, creencias, auto-percepciones y valores. Y en relación con el auto-concepto y la auto-eficacia se han abordado cuestiones como la contraposición de actitudes generales frente a las personales, incluyendo en las generales el estereotipo de la actitud (¿quién ...?), y en las personales las creencias personales como preferencias o intereses personales (¿te gustaría ...?) o la autoeficacia (¿podrías ...?).

Es evidente que según como se conceptualicen las actitudes, así se procederá a la evaluación y consecuentemente a la intervención. Puesto que la perspectiva de orientación universal parece de interés y permite cierta integración de enfoques, partiendo del modelo clásico y apuntando implicaciones claras de evaluación y de intervención psicológica, social y educativa, revisaré primero los instrumentos y estrategias de evaluación de las actitudes, después los de intervención, e iré integrando algunas reflexiones integradoras, la revisión de diferentes estudios sobre el tema y concluiré con las perspectivas futuras y algunos elementos comunes que se derivan de todo lo apuntado antes.

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Se han utilizado diferentes estrategias e instrumentos para la evaluación de las actitudes en general y que son aplicables para el caso que nos ocupa (Mueller,

1986): tipo Likert, método de Thurstone, de Guttman, diferencial semántico, autoinformes, entrevistas, observación, técnicas psicofisiológicas, etc. En la evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural (Sánchez y Mesa, 1998), múltiples estudios han utilizado las escalas tipo Likert (cfr., p. ej., García y Alonso, 1985; García et al., 1992; 1998), el diferencial semántico (cfr., p. ej., García et al., 1998), los instrumentos de frases incompletas (cfr., p. ej., Wade y Moore, 1993); los cuestionarios como los de tipo Fishbein para evaluar los atributos, la fuerza de las creencias, las intenciones conductuales y el contacto con las personas objeto de las actitudes; los instrumentos y estrategias en función del enfoque teórico seguido, las observaciones más o menos sistemáticas, las entrevistas (cfr., p. ej., Collins, 2000), el análisis del contenido de textos, el análisis de documentos y el establecimiento de diálogos de grupo (cfr., p. ej., Cockrell et al., 1999), o las historias personales (cfr., Montgomery et al., 2000), entre otros.

Si bien no es mi intención ahora analizar con detalle cada uno de los instrumentos y estrategias de evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural, sino sólo apuntar el tipo de instrumentos y estrategias que se vienen utilizando de forma eficiente y se recogen en las investigaciones citadas; y, con fines ilustrativos, referir dos instrumentos que hemos desarrollado en una serie de investigaciones en curso. Por una parte, un instrumento tipo Likert, consistente en un conjunto de enunciados a los que se ha de responder expresando el grado de acuerdo o de desacuerdo al contenido del mismo (*Escala Miville-Guzman de Orientación hacia la Diversidad Universal-M-GUDS*² Miville, 1992). Por otra parte, el diferencial

semántico, instrumento escalar subjetivo, que incluye un conjunto de adjetivos bipolares, situados en los extremos de una escala, teniendo que responderse señalando el punto de la escala en que se sitúa la persona en relación con el objeto de la actitud (*Diferencial Semántico de Orientación hacia la Diversidad Universal*³).

Otra manera de ver la evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural es desde la *sensibilidad de los instrumentos y estrategias* a la detección de cambios tras las intervenciones. Esto es, desde la *evaluación de la eficacia instruccional*. En esta perspectiva, Carrillo y Holzhalb (1993) consideran la importancia de la autoconciencia de las actitudes y los valores hacia la diversidad como un valor profesional a detectar y promover, por ejemplo con fines formativos. Para ello, habría que considerar todo el espectro de la diversidad humana, y proceder a su evaluación, con medidas cuantitativas también, para incrementar la autoconciencia y evaluar la efectividad de la instrucción. En concreto se implementan cursos sobre diversidad cultural para instruir en el autoconocimiento, y se evalúan los cambios –antes y después– para verificar el impacto del contenido y el impacto de la instrucción. Son interesantes los instrumentos que recogen Carrillo y Holzhalb (1993) para evaluar las actitudes raciales y étnicas (la *Modern Racism Scale*; la *Pro-black, Anti-black, Protestant ethic, and Humanitarianism-Egalitarianism Scales*; o la *California F Scales*), para evaluar las actitudes hacia los roles de género (el *Bem Sex Role Inventory*; el *Sex Attribution Questionnaire*, o la *Egalitarian Sex Role Preference Scale*), para evaluar las discapacidades físicas (la *Disability Social Relationship*), para la evaluación de las actitudes hacia los mayores

(2) Traducida y adaptada por Jesús-Nicasio García y Olga Arias (2002), Universidad de León.

(3) Construida por Jesús-Nicasio García y Olga Arias (2002) (Universidad de León).

(*Facts of Aging Quiz*) o hacia la aceptación de los otros (*The Acceptance of Others Scale*).

Llegados a este punto, es claro que hay una serie de conceptos o constructos próximos o relacionados con las actitudes y que convendría matizar. Como los de prejuicio o de discriminación, o el de estereotipo. Aronson (1972) define el *prejuicio* en términos de *actitud negativa u hostil* en relación con un grupo o categoría social identificable que se basa en generalizaciones extraídas a partir de informaciones parciales, incompletas o erróneas. Se tiende a ver la realidad de acuerdo con el prejuicio. Cuando vemos a una persona hacer una cosa relativamente razonable solemos atribuir causas o motivos a su conducta en función de nuestros estereotipos:

Un policía blanco gritó: —¡Eh, chico! ¡ven aquí! —algo molesto, respondí: —¡No soy ningún chico! —El policía corrió entonces hacia mí, furibundo, y se quedó mirándome de arriba abajo, mientras resoplaba: —¿Qué has dicho, chico? —Rápidamente saltó sobre mí y preguntó: —¿Cómo te llamas? —Asustado, respondí: —Dr. Poussaint. Soy médico. —Sonrió malévolamente e insistió con tono de burla: —¿Cuál es tu nombre de pila, chico? —Como dudaba yo un momento, adopté una posición amenazadora y cerró los puños. Sintiendo los latidos del corazón, musité con profunda humillación: —Alvin —y continuó con su brutalidad psicológica, rugiendo: —Alvin, la próxima vez que te llame, vienes en seguida, ¿me oyes?, ¿me oyes? —Yo dudé. —¿Me oyes, chico?

(Aronson, 1972, p. 197)

Aronson (1972) analiza cuatro causas fundamentales del prejuicio: (1) la competencia económica y política; (2) la agresión desplazada (teoría del chivo expiatorio), (3) la existencia de personalidades dominadas por prejuicios y (4) la conformidad con las normas existentes. Para comprender el concepto de discriminación, conviene recordar que tendemos a atribuir a las víctimas la causa de sus des-

gracias pues tenemos un gran deseo de creer en el mundo como un lugar justo y razonable. En el caso de las mujeres, desde pequeñas se identifican con papeles tradicionales y característicos de sexo, que cuando se asumen en todas sus consecuencias llevan a «automarginarse» de la educación y de la promoción profesional al modo de una «profecía autotumplida».

En función del concepto de actitud, y sus componentes cognitivo, afectivo y conductual, se sabe que el afecto y la conducta son los mejores predictores de las actitudes del grupo, siendo la cognición la que aporta una contribución menor (Jackson et al., 1996). Desde esta posición, podemos ubicar las actitudes negativas hacia un grupo o categoría social, con lo que identificaríamos el *estereotipo* en el conjunto de creencias, el *prejuicio* como el afecto o la evaluación negativa, y la *discriminación* tendría que ver con la conducta o falta de igualdad en el trato con las personas por pertenecer al grupo o categoría social. Los *estereotipos*, pues, podrían concebirse como las *actitudes prejuiciosas* que sirven para racionalizar la hostilidad hacia ciertos exo-grupos (función justificatoria), son la expresión de un prejuicio y la racionalización de un prejuicio, aunque pueden no expresar un prejuicio como cuando se dan estereotipos positivos de múltiples grupos. Sabemos, por otra parte, que hay una relación entre las actitudes hacia el grupo y algunos rasgos empleados para describirlo. Un ejemplo de esto último lo podría comprobar el propio lector respondiendo a un diferencial semántico, para cada uno de los grupos diana, del tipo ¿son pacíficos frente a violentos, generosos frente a egoístas, confiados frente a desconfiados, etc?

Los atributos y rasgos estereotípicos de los españoles que atribuyen a los hombres o a las mujeres son también de interés (Echebarría y Pinedo, 1997).

INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

La mejora de las actitudes se ha venido realizando con una variedad amplia de estrategias y técnicas que en general pueden aplicarse al caso de las actitudes hacia la diversidad social y cultural. En este campo concreto se ha probado la eficacia de la simulación de minusvalías, grupos de discusión, el contacto directo, el proporcionar información, la visualización de películas, el uso de documentales, la lectura de libros, la impartición de conferencias, la legislación sobre integración, la puesta en marcha de programas educativos, entre otros (García, 1993; García et al., 1992). Por ejemplo, la lectura de libros o novelas puede cambiar la forma de pensar sobre ciertas minorías, como los judíos (el caso de la novela *¡Oh Jerusalén!* de Dominique Lapière y Larry Collins).

EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

Una vía de interés es la desarrollada por Nelson (1998) focalizada en la mejora de la *conciencia de la diversidad cultural* consistente en un haz de estrategias y técnicas que incluyen el proporcionar cursos de formación de profesores en donde se analizan diarios de prácticas y se utiliza el «port-folio» como recogida de evidencias de lo realizado y por lo tanto de las mejoras logradas. Se tiene especial cuidado en las creencias y prácticas en la diversidad cultural, el incremento de la conciencia de la diversidad cultural, el incremento de los deseos de enseñar alumnos procedentes de diferentes culturas, se hacen análisis de las autobiografías culturales que permitan comprender las propias conductas y las emociones hacia la diversidad, la construcción de la definición significativa de la diversidad o multiculturalismo, la preparación para enseñar en entornos étnicamente diversos, la

instrucción considerando los estilos de aprendizaje culturales, etc. Igualmente, se utiliza el aprendizaje cooperativo, las técnicas de tutoría del compañero, los debates sobre las diferencias y semejanzas entre los alumnos, o las interacciones relevantes entre personas de diversas culturas.

Otra ilustración reciente es la vía utilizada por Anne Campbell (2000) que parte del supuesto de que la enseñanza de alumnos procedentes de *culturas diversas* ha de implicar la participación de profesores procedentes de culturas diversas. Mediante *equipos de enseñanza efectiva* y de *mentores* se proponen cursos de educación multicultural. Se utilizan las *narrativas* de los participantes diversos en estos cursos. La *historia* de los profesores de diferentes culturas aportan su diversidad cultural como modelos de trabajo en equipo intercultural exitoso. Ello sirve de reflexión sobre los *sistemas de valores culturales conflictivos* fomentando la búsqueda de actitudes y *compromisos culturales* intentando que la diversidad cultural sea productiva y procurando resolver el dilema de establecer la «unidad en la diversidad cultural». Se trata de fomentar a la vez la *asimilación* cultural y la *diversidad* cultural. En este fomento, las consultas de *negociación intercultural* son claves.

Existen igualmente, otras ilustraciones. Por ejemplo, el uso de la *revista escolar* como técnica de modificación de actitudes, como vía de promoción de la tolerancia y el compromiso moral a través del modelado de compañeros (McAlister et al., 2000). O el fomento del aprendizaje transcultural de los profesores, cuidando especialmente el proceso y no sólo el contenido, promoviendo cambios de actitudes, de pensamiento y de las conductas de los profesores (McAllister e Irvine, 2000).

EN EL FOMENTO DE LA INCLUSIÓN

En realidad, todas las intervenciones relacionadas con la mejora de actitudes hacia

la diversidad social y cultural implican el fomento de la inclusión. Pero en este caso, nos referimos a la inclusión de las personas con discapacidad o con dificultades del desarrollo y del aprendizaje.

Una primera ilustración la describe Miller (2001) en relación con la educación de los *niños de las siglas (alphabet kids)*. Se trata de conjugar de forma complementaria varias maneras de intervenir. Por una parte con la técnica de *debate en clase* como mejora de las actitudes. Por otra parte, en torno a la clase de educación de y en la diversidad cultural. Además, la *literatura infantil* cumple funciones de fomento de la inclusión y de mejora de actitudes. También, la proyección de vídeos y películas, contribuyen en la mejora de las actitudes. Y por último, el análisis y contraste de narrativas introducen y favorecen la diversidad cognitiva.

Son conocidas el uso de técnicas de *simulación* en relación con personas con limitaciones físicas (que precisan el uso de sillas de ruedas) o sensoriales como el caso de los invidentes (García, 1993). También, el trabajo con *cómics*, como los que promueve y realiza la *ONCE*, incidiendo de forma positiva en la mejora de las actitudes sociales, es decir, en la mejora no sólo de la forma de pensar, sino en la mejora de la forma de sentir y en la forma de actuar en relación con las personas invidentes. Igualmente, el trabajo en programas asistenciales cumple funciones de entrenamiento en diversidad cultural (Mkhize, 1999). Además, la *biblioterapia* puede servir como medio para incrementar, comprender y apreciar las dificultades y discapacidades, vistas como una forma de diversidad cultural (Pardeck y Pardeck, 1998).

Por último, el uso de estrategias como la *integración inversa* utilizada con personas con trastornos generalizados del desarrollo (García, 1999b), consistente en que sean los niños normales los que «visitan» y se «integran» en las aulas de los niños con

trastornos en ciertas actividades o con ciertos propósitos, aplicarla en la integración de inmigrantes.

EN EL FOMENTO DE LA INTEGRACIÓN ÉTNICA

Es bien conocido que una forma eficaz de modificar las actitudes es mediante el *cambio legislativo*. Ejemplos históricos hay muchos: cambios a regímenes democráticos, cambios legislativos en políticas de integración de minorías y en defensa de sus derechos civiles, cambios legislativos sobre determinados hábitos sociales como por ejemplo hacia la no discriminación de la mujer, etc. Está claro que es una vía privilegiada de cambio de actitudes. Si la tolerancia y el estado de derecho ha de ser respetado por todos, independientemente del origen diverso, social o cultural, está claro que las actitudes van a ir a la zaga, necesariamente, es decir, que la gente acabará cambiando su forma de pensar, de sentir y de actuar consecuentemente (aunque quizás las cosas ocurran al revés, primero se cambia la conducta, con lo cual, si no queremos ser incoherentes, hemos de cambiar nuestra forma de pensar, nuestra forma de sentir, como muy bien demuestra la teoría de la disonancia cognitiva de Leo Festinger). Veamos alguna ilustración.

Por una parte, Sears et al., (1999) muestran cómo la diversidad cultural extrema guarda una estrecha relación con las políticas multiculturales extremas. A mayor diversidad, mayores conflictos; y a mayor diversidad, aparece el antagonismo exogrupo, la autoidentificación étnica, la organización por la defensa de los derechos del grupo. Está claro que hay que buscar un equilibrio entre la diversidad y las políticas concretas, potenciando *puntos de encuentro intercultural*, quizás en el respeto de los derechos humanos individuales de todos, frente al derecho de los grupos y culturas, buscando los valores universales de las personas, como luego veremos.

Además, se ha llevado a cabo con éxito el cambio de las actitudes racistas por varias vías, desde el *currículo* fomentando la comprensión y la sensibilidad, desde la *solidaridad cultural*, más que desde la diversidad cultural. Y la propuesta de un *foro internacional* para estudiar o combatir el racismo (Slabbert, 2001). En este sentido, Socha y Diggs (1999) proponen evidenciar las actitudes ante la «raza» o comunicación ante la «raza» mediante la realización de reuniones públicas, a través de las escuelas, a través de los medios y en el hogar. Igualmente, el uso del *grupo recíproco* favorece el diálogo intergrupo en la enseñanza con diversidad cultural (Spearman, 2000).

PERSPECTIVAS SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

EL CONSTRUCTO DE ORIENTACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD UNIVERSAL

Si buscamos la actitud de conciencia y aceptación de las semejanzas y diferencias existentes entre las personas, o los aspectos comunes y «universales» de la experiencia humana, puede que encontremos al modo de unos «arquetipos» o imágenes universales a las personas, independientemente de las diferencias que por diversidad social y/o cultural presenten. Es posible que hallemos al modo de unos procesos por los que los miembros de los grupos reconocen cualidades y condiciones universales compartidas y que tengan que ver con la conciencia, con la potenciación de la aceptación de las semejanzas y diferencias tanto en la forma de hacer (conductual), de pensar (cognitivo), o de sentir (afectivo). El *constructo de orientación hacia la diversidad universal*, de Miville y colaboradores apuntaría en este sentido (Miville, 1992; Miville et al., 1999; 2000; Miville y Holloway, 1999; Montgomery et al., 2000; Fuertes et al., 2000; Ducote, 2000).

Desde esta perspectiva, atractiva y actual, fructífera y con posibilidades en la investigación y aplicación psicológica y educativa, se ha propuesto la Escala de Miville-Guzman de *orientación hacia la diversidad universal* permitiendo evaluar los tres planos clásicos de la actitud hacia la diversidad universal, es decir, la *apreciación relativista* (cognitivo), la *búsqueda de diversidad de contactos* (conductual), y la *sensación de conexión con toda la sociedad y con toda la humanidad* (afectivo), con lo que el enfoque clásico es visto desde el constructo actual de orientación hacia la diversidad universal y en relación con otros constructos de interés psicológico y educativo, como la identidad racial y cultural y la identidad del ego. Tres tipos de análisis son de interés: las relaciones entre la *identidad colectiva (IC)* y la *identidad del ego (IE)*; el desarrollo y estudio de las actitudes hacia la identidad racial negra (*BRIAS: Black Racial Identity Attitude Scale*); y las escalas de actitudes hacia la identidad étnica/racial visibles (*VIAS: Visible Racial/Ethnic Identity Attitude Scale*).

En primer lugar, la *identidad racial* mayor o menor se relaciona con un aumento o disminución de la *autoestima* y de los sentimientos de seguridad interior. La *identidad colectiva (IC)* sería un componente de la *identidad del ego (IE)* que tendría que ver con el *autoconcepto*, para el caso de los «grupos subyugados demográficamente». Y la *identidad colectiva (IC)* implica la *identidad racial (IR)* y la *identidad cultural (ICU)*. La identidad cultural puede estar en conflicto o en confusión cuando la identidad del ego está en crisis o en confusión. Cuando la *identidad colectiva* resuelve el conflicto por *internalización* positiva de la identidad colectiva, la identidad del ego lo resuelve mediante *compromisos* internalizados. Cuando la identidad colectiva resuelve el conflicto mediante *conformidad* a las normas y valores sociales, la identidad del ego da ausencia de crisis o de conflicto. E, igualmente, las formas de

resolución de la identidad lo pueden ser orientadas internamente u orientadas externamente.

En segundo lugar, es posible identificar algunos patrones de desarrollo de la *identidad racial* en cuatro etapas, evidenciadas con cuatro sub-escalas de la escala de actitudes hacia la identidad racial negra (BRAS), obteniéndose de ella datos de la sub-escala de pre-encuentro, de encuentro, de inmersión y emersión y de la internacionalización y compromiso. La escala de *pre-encuentro*, evidencia la internalización de la cultura dominante y desprecia la propia (negativa). La escala de *encuentro*, evidencia la conciencia de la inviabilidad del punto de vista racial dominante y de la necesidad de buscar otra identidad racial (negativa). Del mismo modo, la escala de *inmersión/emersión*, asume la cultura minoritaria propia y rechaza la dominante (negativa). Y por último, la escala de *internalización/compromiso* que supone la resolución del conflicto de identidad racial y la integración de una identidad racial positiva. Los datos indican que la *autoestima* se relaciona positivamente con la *internalización/compromiso* y negativamente con el *pre-encuentro* y con la *inmersión/emersión*.

Y, por último, el estudio de las actitudes hacia la identidad racial/étnica visible, mediante la escala *VIAS*, operacionaliza aspectos relacionados con la conformidad, con la disonancia e introspección, con la inmersión y con la conciencia. La escala de *conformidad* aborda la internalización de la cultura dominante y el rechazo o la distorsión de la propia minoritaria. La escala de *disonancia/introspección* se focaliza en los conflictos culturales de identidad azuzados por deseos de rechazar los estereotipos negativos hacia su propia cultura y los negativos y positivos rígidos de la dominante. La escala de *inmersión* se centra en la asunción de la cultura minoritaria propia y el rechazo de la dominante. Y por último, la escala de *conciencia* evalúa la

resolución internalizada de conflictos de identidad cultural e integrando la identidad cultural minoritaria propia. Parece ser que la resolución exitosa de la *identidad cultural* está relacionada con los *compromisos* en los dominios de la *identidad del ego*.

ESTUDIOS RECIENTES SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

Con el fin de ilustrar los derroteros que está tomando el campo, veamos algunos estudios que reflejan cómo la diversidad social y cultural juega un papel de importancia y que ha de ser considerado en la nueva sociedad. Dos tipos de datos abundan al respecto: en el campo de la salud mental, y en general en otras cuestiones.

EN SALUD MENTAL

La importancia cultural de las actitudes hacia la salud mental (Earle, 1998) es de sobra conocida. La cultura refleja valores y estilos conductuales diferentes, lenguajes y dialectos, comunicación no verbal, cognición cultural, perspectivas, puntos de vista y marcos de referencia diversos, e incluso identificación diferente. Estas variaciones sociales y culturales llevan a un significado diferente de excepcionalidad, de salud mental e incluso se puede hablar que las discapacidades son, también, una *construcción social*, como lo son las dificultades de aprendizaje (Fierro, 1997; García, 1998; 2001). Ello ha de hacernos tomar conciencia del valor de la cultura en el campo de la salud mental (Li, 1999).

Por una parte, la evidencia de que la cultura afecta a la definición de trastornos y a la intervención (Earle, 1998), además de afectar a la propia prevalencia (Iwasama et al., 2000). E incluso se dan creencias diferentes acerca de las causas y tratamiento de los problemas mentales (Edman y Johnson, 1999; Erkut et al., 1999), e incluso de los físicos (Faryna y Morales, 2000). Se dan por ejemplo influencias culturales en

la identificación y habilitación de niños con déficits de lenguaje, en cuanto a las actitudes, las creencias o la interacción (Marshall, 2000). Esto se refleja, también, entre los profesionales de la educación especial con familias de diversidad cultural, en relación con los valores y las creencias de las minorías étnicas (Kalyanpur, 1998). E, incluso, en ciertas culturas, las actitudes (ej., diversidad cultural judía) hacia el sufrimiento y la autoayuda son claras (Langman, 2000).

Además, se da una resistencia etnocultural diferente al entrenamiento multicultural en cursos de salud mental, con expresiones diferentes de angustia, silencio, evitación o pasividad (Jackson, 1999). Y se enfatiza el que los profesionales aumenten la sensibilidad cultural hacia las creencias religiosas relacionadas con la salud (McAuley et al., 2000).

OTROS ASPECTOS GENERALES IMPORTANTES

Son muchos los aspectos posibles, de interés, por lo que procederé a una selección. Aspectos en relación con el sistema educativo o en relación a procesos globales pueden servir de ilustración.

La diversidad cultural mayor o menor en los sistemas educativos son un debate creciente cuando aumenta, si bien hay mucha variedad, desde la diversidad muy escasa hasta la mayor diversidad y amplitud. A veces, se ha querido «forzar» la realidad diversa haciéndola mono-color (caso del *apartheid*) pero que acaba haciéndose imposible (y deseable) como muestra la película *El color de la amistad*, en que una niña (blanca) sudafricana (del *apartheid*) hace un intercambio en USA con una familia de clase alta (de color) y el contacto (la amistad) acaba transformando la forma de hacer, pensar y sentir en actitudes positivas y deseables. Evans et al., (1998) evidencian cómo en el sistema educativo australiano es escasa la diversidad cultural. E, igualmente, los procesos de aculturación

reducen las actitudes prejuiciosas (Liu et al., 1999). Además, se da relación entre el género, la percepción de diversidad y la intimidación entre compañeros en la universidad (Sands, 1998), y entre las actitudes universitarias hacia la diversidad cultural (Morrow et al., 2000). También, se dan relaciones entre las actitudes paternas, la ideología cultural y las implicaciones en la crianza (Toth y Xu, 1999).

Por otra parte, se han estudiado procesos más complejos y generales como los procesos de inmigración, como por ejemplo, el caso canadiense, en que el mito crea la realidad (profecía autocumplida), como se desprende de la creencia de que las diversas oleadas de inmigrantes han representado transiciones pacíficas y amigables de las políticas de inmigración (Dyer, 2001). O la necesidad de establecer poblaciones dianas en relación con la diversidad cultural (p. ej., con los anuncios) (Grier y Brumbaugh, 1999). O de cómo los cambios maritales y familiares se relacionan con la diversidad cultural (Jacques, 1998). E igualmente, las actitudes hacia la identidad racial son diferentes según el tipo de inmigrantes, p. ej., los etíopes (Kibour, 2001). Además, existe una relación entre las actitudes positivas hacia la familia y el uso de los recursos culturales, como muestran Shultz y Mtika (1999) con el *Cultural Diversity Awareness Inventory*. Igualmente, parece de interés el estudio de la diversidad cultural en los mayores (Smith y Kampfe, 2000) además de en otras etapas de la vida (niños, adolescentes, adultos). Por último, parece necesario que se de una mayor conciencia cultural (Kidner, 2001), y que los profesionales respondan a la diversidad cultural (Kirkham, 1998), lo que exige un *cambio de actitudes* reflejado en una mayor apertura, flexibilidad, respeto, búsqueda de aquello que es «común y compartido», y se tienda hacia la mejora de las propias formas culturales; en definitiva, ¿hacia la búsqueda de valores universales?

ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y VERDAD

Es muy reveladora la opinión de Nawal El Saadawi, escritora y psiquiatra egipcia amenazada por el integrismo islámico, la denominada *Simone de Beauvoir árabe*, autora de 40 libros (*Mujer en punto cero* o *La cara oculta de la mujer árabe*, etc.):

Soy muy crítica con el lenguaje posmoderno que habla de relativismo cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo... Por ejemplo, en Alemania un padre musulmán mató a su hija adolescente porque ya no era virgen en su noche de bodas. En el juicio le rebajaron la pena porque, dijeron, estaba actuando según su cultura. (Miquel Alberola, «Los padres que fuerzan a sus hijas a usar el velo desconocen lo que es el islám», *El País*, domingo 10 de marzo de 2002, p. 34)

¿Podemos encontrar *objetivos y valores comunes y compartidos*? ¿Es aquí donde estarían los *límites de las culturas*? ¿Es ahí donde estarían los solapamientos? ¿Podemos encontrar los elementos de *verdad* que nos marquen el camino? En realidad, el enfoque de orientación hacia la diversidad universal iría en esta dirección. Pero quien plantea de forma clara esta cuestión es Kopelman (2000). Los planteamientos de esta autora son atractivos. El punto de partida es el que los desacuerdos culturales pueden anticiparse, negociarse y resolverse mediante el empleo de *métodos compartidos de razonamiento moral*. Se trataría de buscar objetivos y valores comunes y compartidos, pero que en última instancia, cuando se dieran conflictos no solubles de forma a nivel individual o de (o frente a la) comunidad siempre prevalezca el derecho del individuo. Según Kopelman (2000), se dan diferentes significados de *multiculturalismo*, como *diversidad cultural*, como *convencionalismo* y como *relativismo ético débil*. Como *diversidad cultural*, pero que no lo convierte en evaluación normativa, y podría

ser visto como relativismo cultural (diversidad cultural) o como relativismo descriptivo (tesis de la diversidad). Como *convencionalismo*, o relativismo ético fuerte, y podría verse como relativismo ético o como relativismo cultural (frente al absolutismo cultural), sea normativo o descriptivo. Y por último, como *relativismo ético débil*, en que no habría forma de evaluar ningún juicio moral trans-cultural. Kopelman (2000) estaría en la línea de un *relativismo cultural* visto como un *relativismo ético débil*, pero no podría asumir el multiculturalismo extremo, o lo que es lo mismo el comunitarismo extremo o el relativismo ético fuerte ni su opuesto el absolutismo extremo.

Desde el punto de vista profesional, psicológico y educativo (con extrapolación posible a lo social y político), se trata de buscar una *base común*. Como refiere con precisión Kopelman, (2000):

Vivimos en culturas solapadas, no aisladas, donde los desacuerdos culturales pueden, a menudo, anticiparse, negociarse o ser resueltos utilizando métodos *compartidos de razonamiento cognitivo y moral*, pero que al final los derechos de los individuos habrán de prevalecer y defenderse.

Un ejemplo de la propia Kopelman ayudará a entenderlo. El caso del cáncer, cuando se diagnostica en una cultura dominante, existe la convicción de que hay que decir la verdad al paciente sobre el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento, para la toma de decisiones respectivas. Pero en cambio, en la cultura minoritaria, los valores son ocultarlo al paciente, siendo los familiares los que toman las decisiones pertinentes, ocultándoselo al paciente. El profesional de la medicina ha de decir la verdad. Por lo tanto la solución sería la siguiente. Indirectamente, le hace saber al paciente si desea conocer la situación o tomar la decisión que corresponda o prefiere dejarlo en manos de los

familiares (hijos, esposa, etc.). El médico habrá dicho la verdad, pero es el paciente el que decide no saberlo. Ésta sería la *base común y compartida*, que mediante razonamiento moral ha llevado a la solución del conflicto. Se respetan los derechos del paciente (según su cultura dominante) pero sin violentar la conciencia del profesional de decir la verdad.

CONCLUSIONES

El enfoque psicopedagógico del estudio (evaluación e intervención) de las actitudes hacia la diversidad social y cultural puede contribuir en la búsqueda de soluciones dentro y fuera del sistema educativo, desde la visión de los últimos avances internacionales en el campo, sin por ello renunciar al lado más humano del problema (desde planteamientos éticos). La idea central es que las personas presentan diferencias sociales y culturales muy complejas, pero el reconocer las diferencias no puede justificar la marginación ni la discriminación, o si se prefiere, las diferencias no pueden dar lugar a formas de actuar, pensar y sentir, que tenga que ver con la segregación, el prejuicio, la marginación, sino con la inclusión.

En este sentido, puede actuar al modo de una profecía que se auto-cumple, pero en este caso positiva. Una anécdota reciente puede ilustrarlo (ver *The Globe of Boston* de 22 de abril de 2000). En la última campaña electoral norteamericana, el que ahora es el presidente argumentaba (con datos) que había contribuido en la reducción del fracaso escolar de forma significativa. Un contra-argumento básico de diversos sectores de la prensa prestigiosa consistió en atribuir parte de su éxito a una sentencia que perdiera el que fuera gobernador del Estado de Texas, y que vino en denominársele, la *sentencia Robin Hood*, que obligó al Estado a gastar en las escuelas de barrio, rurales o marginales lo mismo por alumno (recursos,

profesores, dedicación, salarios) que en las de zonas no marginales, lo que dio como consecuencia una disminución del fracaso escolar, del abandono, de la dimisión del sistema escolar, al menos en parte. Las profecías auto-cumplidas tienen mucho en común con lo que ocurre en esta ilustración: si se toman las medidas adecuadas para favorecer la inclusión, el respeto, el encuentro en lo común y sustancial (todos somos personas), a pesar de la diversidad en lo accesorio, se convierten en un boomerang positivo que produce cambios muy importantes en la forma de actuar (conductas), pero como consecuencia en la forma de pensar y de sentir, es decir, en las actitudes.

En el presente artículo he intentado mostrar, con ilustraciones de experiencias, intervenciones, actuales e internacionales, cómo este cambio es posible y cuál es la dirección y sentido del mismo. Las perspectivas psicológicas y educativas muestran una serie de conceptos (constructos) de cómo podemos ver lo que serán las actitudes, y la diversidad humana, social y cultural. En este sentido, es posible evaluar e intervenir instruccional y educativamente en la mejora de las actitudes, es decir en la mejora de las conductas, y por lo tanto en la mejora de la forma de pensar y de sentir. Son muchos los instrumentos de evaluación, y son muchas las posibilidades de intervención educativa y de cambio, en contextos diversos, de educación formal e informal. Tenemos en nuestras manos un potencial por explotar, como educadores, como psicopedagogos, como profesores, en definitiva como ciudadanos. Los poderes públicos tienen una gran responsabilidad, y de la misma forma que en el campo de la salud física se despliegan los últimos avances para proteger a la población y proporcionar bienestar y calidad de vida. Del mismo modo, los conocimientos psico-educativos pueden y deben desplegarse de forma planificada, con recursos abundantes. Nos jugamos

mucho en el futuro, en una sociedad cada vez más multicolor (en todos los sentidos, social y culturalmente), en una sociedad donde las personas tienen mucha mayor movilidad, donde la globalización es la dirección y el sentido. Es por ello que nuestras sociedades democráticas, basadas en el estado de derecho y en el imperio de la ley, han de planificar con rigor, han de desplegar, también, instrumentos y estrategias de evaluación e intervención, que la psicología y la educación apuntan con rigor, y han demostrado su eficacia y eficiencia.

Pero cuál es la dirección y el sentido de estos cambios. Lo hemos ido concretando en el artículo, pero podemos sintetizarlo ahora centrándolo en el foco de los valores universales, en los derechos humanos –de las personas–, en el estado de derecho, en la democracia, en la libertad. En realidad, el constructo de *orientación hacia la diversidad universal* es una operacionalización de esta dirección (Miville et al., 1999; 2000; Fuertes et al., 2000). Se trata de buscar lo que es común, a pesar de las diferencias en lo accesorio. Se trata de enfatizar la *solidaridad cultural* (más que la diversidad cultural); la *interculturalidad* y no la multiculturalidad; los derechos de las personas (frente a los de los grupos: por ejemplo, derecho de la identidad de las personas sobre el derecho de la identidad de los grupos, cuando estén en conflicto); el diálogo intercultural más que la separación multicultural. Se tratará de buscar *objetivos y valores comunes* y poner aquí los *límites de las culturas* (Kopelman, 2000), pero también de todas las diferencias, o si se prefiere de la diversidad humana, sea social o cultural. Pero las cosas son muy complejas, y el decirlo (nominalismo) no es resolverlo. Se trata de poner los medios para realizarlo, o por lo menos empezar a andar (a correr) el camino cuanto antes y cuantos más mejor, las personas (todas diversas) y las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONSON, E.: *Prejuicio. Introducción a la psicología social*. Madrid, Alianza, 1972.
- BARKLEY, B. H. y MOSHER, E. S.: «Sexuality and Hispanic Culture: Counseling with Children and Their Parents», en *Journal of Sex Education and Therapy*, 21, 4 (1995), pp. 255-267.
- BEJARANO, J.: «Muerte a las puertas del paraíso», en *El País Semanal*. 1 octubre, (2000), pp. 58-71.
- CAMPBELL, A.: «Cultural diversity: practising what we preach in higher education», en *Teaching in Higher Education*, 5, 3 (2000), pp. 373-384.
- CARRILLO, D. F. y HOLZHALB, C. M.: «Assessing social work students' attitudes related to cultural diversity: A review of selected measures», en *Journal of Social Work Education*, 29, 3 (1993), pp. 263-268.
- COCKRELL, K. S.; PLACIER, P. L.; COCKRELL, D. H. y MIDDLETON, J. N.: «Coming to terms with 'diversity' and 'multiculturalism' in teacher education: Learning about our students, changing our practice», en *Teaching and Teacher Education*, 15, 4 (1999), pp. 351-366.
- COLLINS, J. F.: «Biracial Japanese American identity: An evolving process», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 2 (2000), pp. 115-133.
- CONWAY-MADDING, C.: «Maintaining focus on cultural competence in early intervention services to linguistically and culturally diverse families», en *Infant Toddler Intervention*, 10, 1 (2000), pp. 9-18.
- COWAN, G.; MARTINEZ, L. y MENDIOLA, S.: «Predictors of attitudes toward illegal latino immigrants», en *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 4 (1997) pp. 403-415.
- DOWNEY, D. J.: «From Americanization to multiculturalism: Political symbols and struggles for cultural diversity in

- twentieth century American race relations», en *Sociological Perspectives*, 42, 2 (1999), pp. 249-278.
- DUCOTE, D. G.: «Assessing student attitudes toward American Indians: A construct validity study», en *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60, 10-B, (2000), pp. 52-50.
- DYER, G.: «Visible majorities (cover story)», en *Canadian Geographic*, 121 (1), (2001), pp. 44-51.
- EARLE, K. A.: «Cultural diversity and mental health: The Haudenosaunee of New York State», en *Social Work Research*, 22, 2 (1998), pp. 89-99.
- ECHEBARRÍA, A. y PINEDO, J. A.: «Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio», en *Revista de Psicología Social*, 2, 12 (1997), pp. 131-151.
- EDMAN, J. L. y JOHNSON, R. C.: «Filipino American and Caucasian American beliefs about the causes and treatment of mental problems», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 380-386.
- ERKUT, S.; SZALACHA, L. A.; ALARCON, O. y COLL, C. G.: «Stereotyped perceptions of adolescents' health risk behaviors», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 340-349.
- ESQUEDA, C. W.: «European American Students' Perceptions of Crimes Committed by Five Racial Groups», en *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 16 (1997), pp. 1406-1420.
- EVANS, A. M.; EVANS, V. y EVANS, A. L.: «Australian students' perceptions of racial attitudes in the United States», en *Journal of Instructional Psychology*, 25, 1 (1998), pp. 3-8.
- FARYNA, E. L. y MORALES, E.: «Self-efficacy and HIV -related behaviors among multiethnic adolescents», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 1 (2000), pp. 42-56.
- FIERRO B. A.: «Dificultades de aprendizaje: de la teoría psicológica a la tecnología interdisciplinar», en J. N. GARCÍA (Dir.): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: LUB, 1997.
- FUERTES, J. N.; MIVILLE, M. L.; MOHR, J. J.; SEDLACEK, W. E. y GRETCHEN, D.: «Factor Structure and Short Form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale», en *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33 (2000), pp. 157-169.
- GARCÍA, J. N.: «Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales», en *Análisis y Modificación de Conducta*, 19, 68 (1993), pp. 819-844.
- *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid, Narcea, 1998.
- «¿Existe un carácter español? Enfoque desde la psicología de los estereotipos», en *Instituto Hispánico de Amberes* (en colaboración con la Universidad de León). Amberes, 1999a (Conferencia).
- *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*. Madrid, Pirámide, 1999b.
- *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Ariel, 1999c.
- GARCIA, J. N., y ALONSO A. J. C.: «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Infancia y Aprendizaje», en *Journal for the Study of Education and Development*, 30 (1985), pp. 51-68.
- GARCÍA, J. N.; CANTÓN MAYO, I. y PALOMO del B., M^a. P.: *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración de alumnos inmigrantes extranjeros*. León, Centro de Publicaciones de la Universidad, 1998.
- GARCÍA, J. N.; GARCIA, M.; GARCIA, M^a. J., y RODRÍGUEZ, C.: «Actitudes y modifica-

- ción de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con nee», en *Anuario Español e Iberoamericano de Investigaciones en Educación Especial*, 3 (1992), pp. 11-64.
- GRIER, S. A. y BRUMBAUGH, A. M.: «Noticing cultural differences: Ad meanings created by target and non-target markets», en *Journal of Advertising*, 28, 1 (1999), pp. 79-93.
- HARRIS, M. B. y KNIGHT-BOHNHOFF, K.: «Gender and Aggression I: Perceptions of Agression», en *Sex roles*, 35, 1-2 (1996), pp. 1-25.
- HELWIG, A. A.: «Gender-role Stereotyping: Testing Theory with Longitudinal Sample», en *Sex Roles*, 38, 5.6 (1998), pp. 403-423.
- IWAMASA, G. Y.; LARRABEE, A. L.; MERRITT, R. D.: «Are personality disorder criteria ethically biased? A card-sort analysis», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 3 (2000), pp. 284-297.
- JACKSON, L. A.; HODGE, C. N.; GERARD, D. A.; INGRAM, J. M.; ERVIN, K. S., y SHEPARD, L. A.: «Cognition, Affect, and Behavior in Prediction of Group Attitudes», en *Personal and Social Psychology Bulletin*, 22, 3 (1996), pp. 306-316.
- JACKSON, L. C.: «Ethnocultural resistance to multicultural training: Students and faculty», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 1 (1999), pp. 27-36.
- JACQUES, J. M.: «Changing marital and family patterns: A test of the post-modern perspective», en *Sociological Perspectives*, 41, 2 (1998), pp. 381-413.
- KALYANPUR, M.: «The challenge of cultural blindness: Implications for family-focused service delivery», en *Journal of Child and Family Studies*, 7, 3 (1998), pp. 317-332.
- KIBOUR, Y.: «Ethiopian immigrants' racial identity attitudes and depression symptomatology: An exploratory study», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7, 1 (2001), pp. 47-58.
- KIDNER, D. W.: *Nature and psyche: Radical environmental and the politics of subjectivity*. Albany, State University of New York Press, 2001.
- KIRKHAM, S. R.: «Nurses' descriptions of caring for culturally diverse clients», en *Clinical Nursing Research*, 7, 2 (1998), pp. 125-146.
- KOPELMAN, L. M.: «Multiculturalism and truthfulness: negotiating differences by finding similarities», en *Soth African Journal of Philosophy*, 19, 1 (2000), pp. 51-64.
- LANGMAN, P. F.: «Assessment issues with Jewish clients», en R. H. DANA (Ed.): *Handbook of cross-cultural and multicultural personality assessment. Personality and clinical psychology series*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- LI, A. K. F.: «Social and Cultural Perspectives», en V. SCHWEAN y D. SAKLOFSKE (Eds.): *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children*. Nueva York: Kluwer Academic / Plenum Publications, 1999.
- LIU, W. M.; POPE-DAVIS, D. B.; NEVITT, J. y TOPOREK, R. L.: «Understanding the function of acculturation and prejudicial attitudes among Asian Americans», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 317-328.
- MARSHALL, J.: «Critical reflections on the cultural influences in identification and habilitation of children with speech and language difficulties», en *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 4 (2000), pp. 355-369.
- MCALISTER, A. L.; AMA, E.; BARROSO, C.; PETERS, R. J. y KELDER, S.: «Promoting tolerance and moral engagement through peer modeling», en *Cultural*

- Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 4 (2000), pp. 363-373.
- MCALLISTER, G. y IRVINE, J. J.: «Cross cultural competency and multicultural teacher education», en *Review of Educational Research*, 70, 1 (2000), pp. 3-24.
- MCAULEY, W. J.; PECCHIONI, L. y GRANT, J. A.: «Personal accounts of the role of God in health and illness among older rural African American and White residents», en *Journal of Cross Cultural Gerontology*, 15, 1 (2000), pp. 13-35.
- MILLER, H. M.: «Teaching and Learning about Cultural Diversity», en *Reading Teacher*, 54, 8 (2001), pp.820-821.
- MITCHELL, B. A.: «Culture an co-residence: An exploration of variation in home-returning among Canadian young adults», en *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 37, 2 (2000), pp. 197-222.
- MIVILLE, M. L.: *Defining and measuring universal orientation*. Unpublished master's thesis. University of Maryland, College Park, 1992.
- MIVILLE, M. L. y HOLLOWAY, P.: «Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale (cover story)», en *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3 (1999), pp. 291-307.
- MIVILLE, M. L.; GELSO, C. J.; PANNU, R.; LIU, W.; TOURADJI, P.; HOLLOWAY, P. y FUERTES, J. N.: «Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale», en *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3 (1999), pp. 291-307.
- MIVILLE, M. L.; KOONCE, D.; DARLINGTON, P. y WHITLOCK, B.: «Exploring the relationships between racial/cultural identity and ego identity among African American and Mexican Americans», en *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 28, 4 (2000), pp. 208-224.
- MKHIZE, V.: «Transformation management and cultural diversity training through employee assistance programs», en *Employee Assistance Quarterly*, 14, 3 (1999), pp. 61-69.
- MONTGOMERY, D.; MIVILLE, M. L.; WINTROWD, C.; JEFFRIES, B. y BAYSDEN, M. F.: «American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories», en *Cultural Diversity and Ethnic Monority Psychology*, 6, 4 (2000), pp. 387-398.
- MORROW, G. P.; BURRIS-KITCHEN, D. y DERKARABETIAN, A.: «Assessing campus climate of cultural diversity: A focus on focus groups», en *College Student Journal*, 34, 4 (2000), pp. 589-602.
- MUELLER, D. J.: *Measuring Social Attitudes. A Handbook for Researchers and Practitioners*. New York, Teachers College Press, 1986.
- NELSON, R. F.: «The impact of urban and suburban field placements on student teachers' cultural awareness», en *College Student Journal*, 32, 4 (1998), pp. 566-571.
- OSBORNE, J. W.: «Race and Academic Disidentification», en *Journal of Educational Psychology*, 89, 4 (1997), pp. 728-735.
- PARDECK, J. T. y PARDECK, J. A.: «An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity», en *Early Child Development and Care*, 147 (1997), pp. 25-31.
- RUIZ DE OLABUÉNAGA, I.: *La juventud liberata*, Bilbao, Fundación bbv, 1998.
- SABINI, J.: «Prejudice and Intergroup Conflict», J. SABINI: *Social Psychology*. New York, WW Norton & Company, 1995a, pp. 99-146.
- «Attitudes and Attitude Change», en J. SABINI: *Social Psychology*. New York, WW Norton & Company, 1995b, pp. 527-575.
- «Attitudes and Behavior»; en J. SABINI: *Social Psychology*. New York, WW Norton & Company, 1995c, pp. 576-603.
- SÁNCHEZ, S. y MESA, M^a. C. (Ed.): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación*

- e intervención educativa en un contexto concreto: La ciudad de Melilla.* Granada, Universidad de Granada, 1998.
- SANDS, R. G.: «Gender and the perception of diversity and intimidation among university students», en *Sex Roles*, 39 (9-10), (1998), pp. 801-815.
- SEARS, D. O.; CITRIN, J.; CHELEDEN, S. V. y VAN LAAR, C.: «Cultural diversity and multicultural politics: Is ethnic balkanization psychologically inevitable?», en D. A. PRENTICE y D. T. MILLER (Eds.): *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict*, Nueva York, Russell Sage Foundations, 1999.
- SHULTZ, J. A. y MTIKA, A.: «Attitudes of Head Start staff toward cross-cultural issues related to food and nutrition services», en *Family and Community Health*, 22 (2), (1997), pp. 83-95.
- SLABBERT, A.: Cross-cultural racism in South Africa –dead or alive? *Social Behavior and Personality*, 29(2), 2001, pp. 125-132.
- SMITH, S. M. y KAMPFE, C. M.: «Characteristics of diversity and aging: Implications for assessment», en *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 31, (1), 2000, pp.33-39.
- SOCHA, T. J. y DIGGS, R. C. (Eds): *Communication, race, and family: Exploring communication in Black, White, and biracial families.* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- SPEARMON, M. L.: Effects of learning about racial identity and oppression on social work students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(8-A) 2000, pp. 31-50.
- TOTH, J. F. y XU, X.: «Ethnic and cultural diversity in fathers' involvement: A racial/ ethnic comparison of African American, Hispanic, and White fathers», en *Youth and Society*, 31 (1), 1999, pp. 76-99.
- VIÑAS, V.: Jóvenes, solteros y noctámbulos. *Revista del Diario de León*, 25 octubre, 1998 pp. 2-4.
- VLACHOU, A. D.: *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic study.* Buckingham, Open University Press, 1997.
- WADE, B. y MOORE, M.: *Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us.* Buckingham, Open University Press, 1993.