

DOSSIER

## Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico

## Human diversity and education: interventions for enhancing the psychological development

Alfonso LUQUE LOZANO <sup>1</sup>  
Carmen M.<sup>a</sup> DELGADO RIVAS <sup>1</sup>

### RESUMEN

*La intervención psicoeducativa ha sido siempre sensible a la diversidad humana, si bien expresada en términos de diferencias individuales. Los paradigmas emergentes en las últimas décadas han orientado la atención de los investigadores y los profesionales de la intervención hacia el reconocimiento de la diversidad de los contextos de educación y desarrollo y hacia la implementación de estrategias de intervención guiadas por los principios de bondad de ajuste, interdependencia, optimización de recursos e integración. Se revisa el tratamiento dado por el sistema educativo a la diversidad presente en el alumnado, desde los enfoques de déficit a las actuales propuestas que abogan por la creación de comunidades de aprendizaje y por educar la ciudadanía intercultural. Una educación en y para la diversidad humana enriquece las metas educativas y ofrece a los sujetos la oportunidad de construir una identidad singular. Terminamos con una reflexión acerca de la formación de psicólogos para que sus intervenciones sean sensibles a la diversidad humana.*

### PALABRAS CLAVE

*Diversidad humana, identidad, empowerment, educación intercultural.*

### ABSTRACT

*The Educational Psychology practices are usually careful with the Human Diversity and the pluralism of individual's identities, even if the more common notion is individual differences. The emergent paradigms in the last decades have increase the researchers and*

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla.

*professionals attention to recognize diversity in educational and developmental contexts, and to implement intervention strategies guided by the following principles: the goodness of adjustment, interdependence, enrichment of resources, and integration. We review the treatment provided to pupil's diversity on the school context, from the deficit approach to innovative proposals about learning communities, and about teaching the intercultural citizenship. An education on, and for, human diversity improves the goals of education, and provides to the students the possibility to build an unique identity. We end with a reflection on the guidelines for teaching future psychologists.*

### **KEY WORDS**

*Human diversity, identity, empowerment, intercultural education.*

La atención a la diversidad humana no es nueva en Psicología. Si bien es cierto que ha sido durante el último tercio del siglo XX cuando han aparecido tópicos de investigación explícitamente vinculados a la noción de diversidad, el reconocimiento de la heterogeneidad de la experiencia psicológica y la atención a los rasgos que definen los distintos perfiles de la subjetividad humana forman parte consustancial de la Psicología desde sus inicios.

Muchos de los esfuerzos teóricos más significativos en la Psicología de las últimas décadas incorporan la óptica de la diversidad humana, aunque con notables diferencias entre unas formulaciones y otras. De unas a otras varía, por ejemplo, la relación de factores que ocasionan la diversidad (entre los más frecuentemente citados aparecen el género, el grupo étnico, o el estatus socioeconómico; no obstante, también se mencionan la edad, la orientación sexual, las condiciones fisi-

cas, la identidad cultural, el temperamento, o las capacidades cognitivas, entre otros), o el peso que conceden a cada uno de los factores que condicionan o -en ciertas posiciones- determinan esa diversidad. Otra diferencia apreciable radica en el rango de diversidad al que se concede primacía: mientras algunas perspectivas se centran en la diversidad entre grupos de población (hombres-mujeres, grupos étnicos, sanos-enfermos...), otras, por el contrario, priman la atención a la diversidad individual intra-grupo (patrones de conducta, estilos cognitivos, roles psicosociales...). Unas y otras tienden a coincidir en que los aspectos o *marcadores* de la diversidad son construidos socialmente y en un contexto socio-histórico determinado.

En las tradiciones particulares de la psicología evolutiva y de la psicología educativa el interés por lo distintivo frente a las descripciones universales está presente como estudio de las *diferencias*

*individuales* y así es como clásicamente aparece reflejado en los manuales de ambas disciplinas (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1994; Gustafsson y Undheim, 1996; Snow, Corno y Jackson, 1996; Lerner, 1998; Coll y Miras, 2001).

Si bien es cierto que en un inicio las diferencias individuales fueron habitualmente descritas como desviaciones de una tendencia normativa postulada como universal, o como variaciones (por ejemplo, de ritmo evolutivo) respecto a patrones considerados normales, su conceptualización ha ido evolucionando en las últimas décadas hacia posiciones que, cuestionando la universalidad de los patrones evolutivos, reconocen la diversidad de los estilos de pensamiento o de acción como el resultado de trayectorias vitales en contextos diferenciados y señalan la identidad como expresión positiva de la diversidad manifiesta en los procesos psicológicos.

Si las concepciones diferencialistas asumían la existencia de una norma y estudiaban, habitualmente con soporte psicométrico, la presencia de unos determinados rasgos en los patrones de pensamiento o de conducta, las perspectivas que examinan la diversidad en términos de identidades diferenciadas buscan sobre todo comprender integralmente a la persona y el modo como dicha identidad, sumatorio de un complejo cúmulo de rasgos, resulta de y, a la vez, condiciona las relaciones del sujeto con su entorno.

El auge de la psicología cultural y de las concepciones psicológicas inspiradas en epistemologías constructivistas (Richardson, 1988), especialmente los modelos de la ecología del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979) y de cognición situada (Lave, 1988), han venido a consolidar la idea de que los procesos de socialización y de adquisición de los rasgos que nos hacen psicológicamente diferentes a unos de otros y configuran nuestra iden-

tidad son, en esencia, procesos educativos.

### **Diversidad humana y procesos educativos**

Sin restar importancia al hecho innegable de que la dotación genética de cada individuo, así como ciertas circunstancias y accidentes de su vida, dan lugar a una variabilidad individual evidente en el aspecto físico de las personas y en ciertas predisposiciones conductuales, y sin restar tampoco importancia al efecto que esta diversidad *natural* tiene en el desarrollo psicológico de las personas, es el amplio repertorio de capacidades, creencias, hábitos y conocimientos que vamos adquiriendo a lo largo de la vida el que suele definir nuestra singularidad psicológica, es decir, nuestra diversidad (o nuestra identidad) *cultural*. Algunas de esas adquisiciones pueden ser fruto de la experiencia autodirigida del propio sujeto, pero la mayor parte proceden, sobre todo en los primeros años, de experiencias preparadas por las instancias socializadoras, principalmente la familia y la escuela.

Familia y escuela tienden a educar a su propia imagen y semejanza; es decir, reproduciendo los valores, creencias, capacidades y demás rasgos que padres y maestros tienen por valiosos y dignos de ser transmitidos. Esa valoración suele tener, además, sentido en el marco de la cultura de la sociedad donde se produce. En una sociedad teórica completamente homogénea los modelos y productos culturales transmitidos por todas las familias y por todas las escuelas serían coincidentes y no habría diversidad cultural. Sin embargo, el hecho es que cada persona es singular y las personas que educan en la familia o en la escuela son todas diferentes entre sí, por lo que cada familia constituye un microcosmos cultural, igual que cada aula. Y lo que cada sujeto

va aprendiendo a lo largo de los primeros años de su vida no sólo depende de lo que esos entornos le ofrecen, sino del desarrollo de sus interacciones en ambos escenarios. La dialéctica que se crea en la zona de desarrollo próximo de cada persona en cada situación da como resultado una considerable variabilidad interindividual. En sociedades abiertas y cada vez más plurales, como la nuestra, se amplían muy considerablemente los márgenes de la diversidad resultante.

En el proceso de desarrollo aparece tempranamente la capacidad de autorreconocerse. La posterior construcción de la identidad subjetiva arranca de la experiencia de distintividad y de singularidad, por lo que podemos decir que nos hacemos más humanos a medida que nos hacemos más diferentes y que la diversidad es consustancial al ser humano.

Tanta diversidad produce más complejidad de la que es cómodo manejar. Así que también aprendemos a simplificarla en categorías sociales. Y, en la medida en que existen desigualdades en la realidad social, aprendemos a clasificar y valorar a las personas en función de los rasgos que, de acuerdo con las ideologías que vamos asimilando, definen su condición. Luego aprenderemos a relacionarnos con las personas en función de los estereotipos asociados a las categorías sociales en las que las incluimos, incorporándonos a menudo a prácticas discriminatorias y excluyentes. Por ejemplo, en nuestra sociedad se aprende tempranamente a distinguir a las personas por su sexo y se aprenden los estereotipos de género, mientras que sólo mucho más tarde se aprende a distinguir a las personas con criterios de nivel socioeconómico; nos ha sorprendido recientemente, sin embargo, descubrir que alumnos de educación infantil ya habían aprendido a usar despectivamente la categoría "inmigrante".

La escuela suele constituir para los menores la primera experiencia de con-

tacto regular con la diversidad, experimentando tanto la reacción de los demás a la diversidad que él pueda representar, como aprendiendo a reaccionar a la diversidad ajena. La escuela propondrá un determinado modelo de socialización respecto al cual unos alumnos experimentarán más distancia que otros en aspectos tan relevantes como el uso del lenguaje, los hábitos de higiene y cuidado, valoración de los aprendizajes y procedimientos escolares, conocimientos y destrezas académicos... La diversidad aprendida en el seno de la familia puede empezar a actuar desde el más temprano acceso a la experiencia escolar, incluso en el inicio de la educación infantil, como un factor de integración o, por el contrario, de desventaja y exclusión.

Más adelante aparecerán otros escenarios de enorme peso en la educación, tanto los grupos de iguales, como los medios de comunicación. En ellos se acentuarán las dos direcciones ya apuntadas: al mismo tiempo que el sujeto añade singularidad a su propia identidad, aprenderá nuevos modos de relacionarse con la diversidad social y cultural de su entorno. Estas y otras experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida tienen un peso decisivo en la actitud personal ante la diversidad y en el modo como la persona consigue construir una identidad que le permita llevar una vida satisfactoria; sin embargo, nosotros vamos a dedicar este artículo a analizar la intervención educativa ante la diversidad. Antes, no obstante, dedicaremos nuestra atención a las manifestaciones de la diversidad y el pluralismo que deben ser contempladas en la educación desde el punto de vista de la psicología educacional, al problema de la construcción de la identidad personal y a caracterizar las intervenciones educativas que, desde la perspectiva de la psicología, tienen sentido en el ámbito de la diversidad humana.

### **Manifestaciones de la diversidad y el pluralismo en el desarrollo psicológico**

Gordon (1991) encuentra útil distinguir entre las características referidas al estatus cultural del individuo o de los grupos y las referidas a su modo de actuar. Unas y otras están asociadas a diferentes fuentes de diversidad y la educación ha tendido a prestar más atención a las ligadas al estatus cultural.

Las manifestaciones de la diversidad y el pluralismo relevantes para la intervención psicológica en educación son las siguientes (a partir de Gordon 1991):

#### **Características referidas al estatus cultural de individuos o grupos**

Tienen que ver con la posición jerárquica en la sociedad, el modo como el sujeto es percibido, categorizado y tratado, el acceso consecuente a los recursos, y la calidad y cantidad de oportunidades que se ofrecen al sujeto. Cultura y lenguaje son indicadores de estatus en la medida en que revelan estatus de acuerdo con ciertos estereotipos. Las fuentes de diversidad relacionadas con el estatus son:

1. *Etnicidad*. Pertenencia e identificación con un grupo que se caracteriza por atributos compartidos tales como características físicas, tradiciones culturales, sistema de creencias, idioma, historia y otros. A menudo se usa como sinónimo de raza, pero no se refiere a ella, sino a un grupo que comparte, entre otras cosas, una herencia genética y una cultura común.

2. *Género*. En referencia al rol social construido por hombres y mujeres como resultado de su socialización. Describe funciones y roles socialmente asignados o adoptados.

3. *Estatus socioeconómico*. Referido a la posición social definida por la combinación de nivel de ingresos, nivel educativo, tipo de ocupación e historia familiar. Se ha intentado objetivar y categorizar, pero sigue siendo una designación ambigua que además se complica con la sensación que cada cual tiene respecto a su propia posición social.

4. *Edad*. Las expectativas y posibilidades asignadas socialmente a cada grupo de edad.

5. *Cultura*. Conjunto complejo de conocimientos, creencias, referencias estéticas, principios morales, normas aprendidas, costumbres y otros repertorios de capacidades y hábitos adquiridos en tanto que miembros de una sociedad determinada. El conjunto de la actividad humana y sus productos concretados en el pensamiento, el habla, la acción y los instrumentos dependen de la capacidad de aprender y del conocimiento transmitido a las generaciones sucesivas acerca del uso de instrumentos, lenguajes y modos de pensamiento. Como concepto descriptivo, la cultura es un producto de la acción humana; como concepto explicativo, es un condicionante de la acción humana.

6. *Lenguaje*. Un sistema convencional y articulado de comunicación. En un sentido profundo, incluye amplias colecciones de representaciones y modos de expresión apropiados para todo tipo de situaciones.

#### **Características funcionales**

Describen los patrones de actuación de las personas, las tendencias dominantes más probables en determinadas situaciones. Las fuentes de diversidad relacionadas con los modos de actuar son:

7. *Estilos cognitivos*. Describen patro-

nes relativamente consistentes de respuestas a determinadas situaciones. Algunas categorías usuales están descritas como dimensiones bipolares: abstracto-concreto, convergente-divergente, impulsivo-reflexivo, sintético-analítico, holístico-serialista, dependiente-independiente de campo... Más que de estilos, sería apropiado hablar de tendencias o preferencias para usar determinado estilo ante determinado tipo de situaciones.

8. **Temperamento.** Patrones consistentes referidos a características de las respuestas emocionales. Algunos aspectos del temperamento son el tempo característico, humor, ritmicidad, energía, concentración...

9. **Identidad.** Lo que dice una persona cuando se define a sí misma. Ha sido definida como la unidad y persistencia de la personalidad, que refleja de un modo integral la vida y el carácter individuales.

10. **Motivación.** Es la variable relativa a la explicación de las acciones, al conjunto de habilidades y estrategias construidas que permiten al sujeto encontrar en las situaciones el estímulo necesario para impulsar sus acciones.

11. **Aspecto y condiciones físicas.** Incluye un complejo repertorio de aspectos que van desde la apariencia física y la evaluación que el mismo sujeto hace de su adecuación a los cánones estéticos, a la salud y las condiciones de equilibrio mente-cuerpo que permiten a la persona desarrollarse y actuar en su entorno.

La movilidad de las poblaciones a lo largo de la historia y en el mundo contemporáneo ha producido muy diversas combinaciones de éstas y otras características personales que aparecen como manifestaciones de la diversidad humana. La aparición de sociedades plurales, constituidas por individuos con identidades cada vez más diversas, supone un reto para todo tipo de instituciones socia-

les y, especialmente, para los sistemas educativos, encargados de la transmisión cultural.

### **La construcción de la identidad personal**

Hablar de diversidad, de lo que nos iguala o nos distingue de otros, es hablar de lo que somos, de la identidad. La identidad personal es fruto de la biografía de la persona, por lo que es siempre una dimensión abierta y en evolución, pues varía con la edad, la actividad laboral, la situación familiar, la salud, etc. La identidad no depende de un único rasgo, sino que está asociada a una constelación de circunstancias de las personas. No obstante, no es infrecuente que esas circunstancias den -a ojos de los demás- relevancia a un rasgo que monopoliza por completo la agencia social del individuo, quedando reducida y simplificada su identidad a ese rasgo, casi siempre fuertemente estigmatizador a los ojos de quienes practican esa simplificación (por ejemplo, ser homosexual, ser extranjero, ser gitano, ser portador de VIH,...).

La identidad, al mismo tiempo que algo propio e idiosincrásico es algo, al menos parcialmente, compartido. Cuando se comparte lo que se es, aun cuando a menudo sea eso lo único que se comparte, los sujetos se reconocen como iguales. Esta igualdad en la diferencia es un vínculo de apoyo y, en aquellas ocasiones en las que la persona se siente vulnerable o amenazada, la sobreidentificación con el rasgo de vinculación puede ser un recurso protector, porque la identidad, incluso en circunstancias de exclusión, es un instrumento de reconocimiento que permite a unas personas identificarse con otras que corren la misma suerte.

La sobreidentificación con algún rasgo por encima de los demás facilita la cohe-

sión de los grupos, que hacen de esa identidad un elemento distintivo con el que subrayar su distancia respecto a otros. Dicha identificación excluyente garantiza una pertenencia segura que reafirma la identidad. Así, por ejemplo, algunos grupos hacen de la identidad nacional -o de la pertenencia a un club de fútbol- un motivo de orgullo al que pueden sacrificar otras dimensiones de su vida. Cuando se producen estas identificaciones colectivas la homogeneidad del grupo adquiere una importancia decisiva, y se intensifican la presión sobreidentificadora y el rechazo a las amenazas reales o imaginarias a la pureza de la identidad, tal como ocurre en todos los fundamentalismos. Estudios sobre las segundas y terceras generaciones de hijos de inmigrantes en Francia o en el Reino Unido han puesto de manifiesto el alcance del fenómeno de la identificación con referentes fundamentalistas entre jóvenes que perciben que no tienen oportunidades reales de ser iguales que sus coetáneos autóctonos; es decir, entre quienes se sienten excluidos a causa de su diversidad.

A menudo la identidad se apoya en lo que se es *de nacimiento*, en aquello a lo que supuestamente no se puede -o por ley del grupo no se debe- renunciar porque está en la *naturaleza* de la persona. Pero en la mayor parte de los casos esa supuesta *naturaleza*, sea la nacionalidad, la religión, el grupo étnico, la orientación sexual..., es el resultado de una construcción social. La toma de conciencia del carácter artificial, construido, de rasgos de identidad que son dados al individuo como inevitables le abre la posibilidad de revisar críticamente su identidad y elegir su pertenencia o no a determinados grupos.

Esta posibilidad de seleccionar flexiblemente los rasgos con los que se identifica el sujeto es la que explica los procesos de acomodación que tienen lugar, por

ejemplo, en la población inmigrante respecto a la cultura de la sociedad de acogida. Pero no hay por qué limitarla a los procesos de integración asimiladora; bien podría activarse en todos los sujetos para ofrecerles la posibilidad de construir una identidad singular, no como mero ejercicio de individualismo, sino como estrategia de fortalecimiento activo de la autoestima que prepara para asumir y para respetar la diversidad. La educación podría capacitar a las personas para elegir conscientemente los itinerarios vitales que les conduzcan a una identidad satisfactoria y que les permita un desarrollo creativo de sus potencialidades personales.

La intervención sensible a la diversidad humana debe proporcionar a los sujetos las herramientas psicológicas para, desde su propia identidad, desarrollar competencias que les permitan ser reconocidos en los entornos también diversos en los que actúan (Watts, 1992).

Una educación escolar respetuosa con la diversidad no puede en el siglo XXI limitarse a facilitar la adaptación a la escuela de todos los sujetos; debería dar la oportunidad y los recursos para que cualquier persona sepa examinar críticamente su identidad y pueda elegir las experiencias vitales que le conduzcan, en su caso, a la reconstrucción de dicha identidad, invirtiendo la actual proporción entre la identidad dada (a veces por circunstancias azarosas) y la decidida por el propio sujeto. Sujetos conscientes y dueños de su propia identidad singular serán sin duda menos manipulables y más autónomos y creativos en su relación con el entorno.

### **La intervención sensible a la diversidad humana y a la desigualdad social: el *empowerment***

Las orientaciones psicológicas para una adecuada intervención educativa,

buscan garantizar el ajuste óptimo entre las características diferenciales de las poblaciones y las medidas de apoyo e intervención que se puedan adoptar. Dicho enfoque, necesariamente prescriptivo, asume los siguientes postulados (Watts, 1992):

\* *Asume el relativismo epistemológico*: la diversidad de la experiencia humana no puede comprenderse cabalmente si se aprecia e interpreta desde parámetros normativos que obedecen, a su vez, a un determinado marco sociocultural. Conocer la diversidad implica reconocer la diversidad de modos de conocer. La psicología cultural (tanto las psicologías *ad hoc* de las diversas minorías, como la psicología transcultural) han servido para revisar el concepto de diversidad y superar la idea de que la desviación de lo que se considera normativo es indicador de déficit.

\* *Asume una metodología de perspectiva "emic"*: para minimizar el sesgo cultural de los investigadores y profesionales es imprescindible manejar estrategias y categorías de análisis generadas en el contexto y centradas en los participantes. La participación de los implicados en el análisis y la interpretación de los procesos tiene un alto valor heurístico y asegura la relevancia de la intervención para la población destinataria.

\* *Asume las perspectivas ecológica y sistémica*: porque las dimensiones y manifestaciones de la diversidad humana son inseparables del contexto donde se producen y del sistema de relaciones interpersonales en el que tienen lugar, como lo es también la valoración social que recae sobre ellas; lo que es aceptable y funcional en un contexto puede no serlo en otro.

\* *Asume una actitud sociopolítica*: el análisis sociohistórico revela que muchos aspectos de la diversidad humana dependen de, y a la vez determinan, las condi-

ciones de vida de las personas. Así, la diversidad no es un hecho social y psicológicamente neutro, sino muy significativo en el acceso y uso del poder (entendido como acceso a los recursos sociales y capacidad de acción). Los marcadores de diversidad han señalado y señalan relaciones de dominación y de exclusión que es preciso tener presentes al diseñar las estrategias de intervención. Por otra parte, esas estrategias no tienen los mismos efectos en unas poblaciones que en otras, por lo que hay que ser muy cuidadosos al generalizar el uso de las herramientas y programas de intervención. En este contexto, el *empowerment* es una estrategia para combatir la marginación, la alienación y la anomia.

Asumiendo los postulados anteriores y desde la perspectiva del *empowerment*, que es un concepto de origen ideológico relacionado con la idea de emancipación, la intervención psicológica y educativa no pueden confundir diversidad con desigualdad; no puede, por respetar la diversidad, perpetuar la desigualdad.

El *empowerment*, o empoderamiento, implica un proceso educativo de cambio que no sólo incide en un repertorio de capacidades o habilidades (autoestima, autoeficacia, asertividad en el control de las decisiones que afectan a uno/a mismo/a, comprensión de los escenarios sociales, de las relaciones interpersonales y de los procesos económicos y políticos...), sino que compromete al individuo en el rol que desempeña en su comunidad y en la sociedad. Un aspecto central del *empowerment* es la concientización, el proceso educativo que hace que las personas tomen conciencia de las circunstancias socioeconómicas y culturales que modelan sus vidas y de su capacidad para transformarlas. La Psicología, por cierto, ayuda a esa toma de conciencia en la medida en que proporciona las herramientas conceptuales y metodológicas para analizar las dinámicas de los



grupos, los mecanismos de influencia y control social y los procesos de cambio social.

Consecuentemente con todo lo anterior, las intervenciones sensibles a la diversidad cuidan cuatro aspectos:

a) *Ajuste*: la intervención debe partir del conocimiento y comprensión de las características (cognitivas, emocionales...) del grupo o sujeto al que se dirige, ajustándose a ellas. A su vez, uno de los contenidos de la intervención serán los recursos que el sujeto debe dominar para optimizar su ajuste con el entorno propio. Simultáneamente, la intervención misma -y cualquier experiencia educativa con alguna incidencia- exige del sujeto una adaptación. El crecimiento cultural, la construcción de una identidad singular e incluso ciertas transiciones evolutivas, como es la paternidad, son otras experiencias cuyo éxito depende de la capacidad del sujeto para reestructurar sus relaciones con el entorno (Szymanski, 1994). La bondad de ajuste de la intervención a lo que en psicología educativa se describe como *zona de desarrollo próximo* del individuo y la bondad de ajuste entre el sujeto y su entorno resultante de la intervención son decisivas para la optimización del desarrollo psicológico.

b) *Interdependencia*. Ni los sujetos ni los grupos tienen una existencia aislada del contexto social amplio. Tanto en la evaluación, como en el diseño de las intervenciones, es imprescindible contemplar la conexión (funcional, emocional, compartiendo recursos...) de los individuos con su entorno. El análisis situado es el punto de arranque de la estrategia de empowerment, que moviliza y aprovecha todos los recursos del entorno al que está conectada la persona, como paso previo a la extensión y ampliación de esas conexiones y recursos.

c) *Optimización de recursos sociales y*

*culturales*. A menudo las personas que en razón de sus características se encuentran en situación de marginación, es decir, cuando la diversidad produce discriminación o desventaja, tienden a minusvalorar e infrautilizar sus propias capacidades. El empoderamiento de personas con la autoestima devaluada y desvalorización de la cultura propia comienza alentando el uso activo de sus capacidades como herramientas psicológicas de cambio.

d) *Continuidad, conexión e integración*. Asumiendo que los sujetos más eficaces y satisfechos son quienes desarrollan más capacidad de actuar e incidir en su entorno, las intervenciones no aspiran a que los sujetos se encierren en identidades que les aislen, sino a que construyan identidades abiertas al contacto intercultural y a establecer puentes con otras identidades, buscando antes la continuidad, en la que surgirán inevitable y felizmente áreas de mestizaje, que la segregación.

### **La intervención educativa ante la diversidad**

Aunque los objetivos, contenidos y metodologías que adopta la educación formal en un momento cultural determinado obedecen a múltiples condicionantes ajenos a las concepciones psicológicas acerca de la educación y el desarrollo, lo cierto es que la Psicología ha proporcionado inspiración y respaldo al tratamiento que se ha venido dando a la diversidad en el sistema educativo. Por ejemplo, Marchesi y Martín (1998) identifican cuatro modelos de respuesta educativa a la diversidad social: el modelo de déficit cultural, el modelo de diferencias culturales, el modelo de atención al alumnado en riesgo de fracaso y el modelo interactivo.

Un rasgo distintivo de los modelos de

intervención educativa ante la diversidad, frente a aquellos meramente descriptivos, es que, de un modo u otro, han contemplado la *igualdad* como meta educativa. Ha variado la valoración de la diversidad y el modo como se formula la aspiración de igualdad, desde la negación de la diversidad, hasta la defensa de una escuela que suprima las desigualdades pero promueva la singularidad personal (Gimeno Sacristán 2002).

Las concepciones psicológicas que han fundamentado las prácticas educativas han tenido tradicionalmente su mira en el logro de objetivos comunes. Hasta los años setenta, tanto las tendencias más tradicionales (conducir la socialización de los niños), como las innovadoras (la educación como instrumento de igualación social, de corrección de las desigualdades) apenas se planteaban la necesidad de ajustar los procesos educativos a las necesidades diferenciadas de unos alumnos u otros.

Así, la práctica tradicional ante la diversidad ha combinado la homogeneización uniformizadora ("tratar a todos por igual") con la segregación ("apartar de la educación general a quienes tienen dificultades para alcanzar los objetivos"). Ello supone desconocer el peso de los conocimientos y capacidades previos en la adaptación a la escuela y conduce a la desvalorización y la exclusión de quienes tienen un punto de partida diferente al que asume la cultura escolar.

Desde principios del siglo XX algunas corrientes pedagógicas y varias experiencias educativas de inspiración psicológica alentaron prácticas centradas en el alumno (Montessori, Neill, Rogers,...), pero desde el ámbito de la educación siempre se miró con recelo a las propuestas demasiado atentas a la individualidad. En definitiva, las descripciones evolutivas formuladas por todas las escuelas venían a coincidir en que el desarrollo del ser humano consistía esencialmente en

un proceso orientado desde el autismo psicológico del neonato hacia el despliegue en sociedad de un conjunto de capacidades adquiridas como resultado de la presión socializadora del entorno.

La democratización de la enseñanza, o la aceptación generalizada de que el acceso a la educación es un derecho universal inalienable, condujeron desde finales de los sesenta a la revisión de algunos planteamientos. Ciertamente las prácticas uniformizadoras habían fracasado en el propósito de garantizar unos mínimos comunes para todo tipo de alumnos. El fracaso de la enseñanza rápidamente fue atribuido a los déficits de los alumnos, a su incapacidad para beneficiarse de las experiencias educativas.

Desde el modelo de déficit es como la educación empezó a tomar en consideración las diferencias individuales. Déficits originados por causas biológicas, cognitivas, afectivas o socioculturales, las dificultades del alumnado se explicaron por la carencia de los requisitos actitudinales o aptitudinales necesarios para el éxito en los aprendizajes escolares.

Las prácticas educativas recomendadas para corregir los déficits oscilaron entre las propuestas de tratamientos remediativos y la implementación de programas compensatorios; los primeros destinados a casos individuales, los segundos buscando normalizar a grupos deficitarios. Tanto en unos casos como en los otros, la concepción que contempla la diversidad como déficit o desventaja admite únicamente una interpretación negativa de las diferencias individuales. A menudo los programas remediativos o compensatorios no han sido tales, sino que, con la excusa de adaptar el currículo a las posibilidades de aprendizaje del alumnado diferente, han encubierto una tramposa y empobrecedora rebaja de los objetivos educativos (Ibáñez, 2001).

Un ejemplo de estos enfoques lo tene-

mos hoy día en el tratamiento que habitualmente se está dando al alumnado inmigrante, haciendo referencia al mismo como si se tratara de una realidad homogénea, cuando es un alumnado en sí mismo muy diverso en función de múltiples factores, tales como la lengua materna, el nivel cultural de la familia, la escolarización recibida, el tiempo de residencia en el país de acogida... Tradicionalmente se ha atribuido el fracaso escolar del alumnado de estos grupos minoritarios a la llamada diferencia o distancia cultural entre la cultura de la sociedad de origen y la del sistema escolar. Desde esta óptica, el alumnado de origen inmigrante padecería un déficit cultural inherente a su condición de inmigrado, lo que explica que los supuestos programas destinados a compensar dicho déficit presten atención primordial y casi exclusivamente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela.

Este enfoque de la diversidad, que sólo parece reconocer la diversidad "de los otros" y que no propone otra solución que su asimilación con la mayoría mostraron pronto su ineficacia, tanto para conseguir la igualdad deseada, como para garantizar la integración efectiva del alumnado sujeto a dichos programas en el conjunto de la población escolar. El propio Mel Ainscow, que durante años fue responsable de programas internacionales de las estrategias educativas de integración basadas en los programas individuales por objetivos, reconoce que esta línea de actuación condujo a un callejón sin salida (Ainscow, 2001).

Difícilmente se avanza en la meta de la integración y en la construcción de una identidad positiva cuando las medidas educativas tienen un carácter excepcional. En nuestro sistema educativo, a pesar de las proclamas a favor de contemplar "la diversidad de todo el alumnado", cuando se habla de atención a la diversidad, lo que se suele encontrar son

experiencias de educación compensatoria, algunas propuestas de integración, adaptaciones curriculares individualizadas y programas de diversificación; es decir, medidas dirigidas y diseñados para alumnos y alumnas señalados como especialmente diferentes del resto; se trata en definitiva de programas especiales que cambian su metodología y contenidos por obligación o por la necesidad de adaptarse a las limitaciones del alumnado (Alzina, 2001).

La motivación es decididamente uno de los aspectos en los que la diversidad del alumnado suscita más controversias y plantea más dificultades al profesorado. Pero, al mismo tiempo, es una de las dimensiones en las que más fácil es reconocer que la diversidad no es asunto de una minoría. Siendo un requisito actitudinal para el que se programan a menudo intervenciones preventivas y remediativas, también da pie a propuestas de trabajo en las que implícitamente se contempla ya la singularidad de todo el alumnado; por ejemplo, Escaña y Gil (2001) señalan los siguientes cinco "hilos" para tirar de la motivación escolar, cinco aspectos a tener en cuenta en las intervenciones orientadas a mejorar el ajuste y el aprovechamiento de la experiencia escolar del alumnado:

\* Ajustar el tema de trabajo a los intereses de todo el alumnado y a su capacidad de participar y aprender.

\* Estimular el sentimiento de competencia en todo el alumnado, la confianza en sus propias posibilidades de tener éxito en la tarea de aprender.

\* Conectar las experiencias escolares con los proyectos personales del alumnado, de modo que los aprendizajes tengan valor subjetivo para cada cual.

\* Hacer sentir a todo el alumnado que el papel del profesorado es ayudarle en el aprendizaje.

\* Proponer actividades en las que todo el alumnado pueda sentir la ayuda de sus compañeros/as.

### **Del déficit a la desigualdad**

El ambiente cultural de los setenta preparó la eclosión de las ideologías diferencialistas, que impregnaron en la década siguiente el pensamiento educativo y penetraron también en la investigación psicológica. Las diferencias, sean grupales o individuales, se hacen respetables, dejan de ser desviaciones a eliminar y se convierten en rasgos identitarios a reivindicar.

"No se trata de oponer, en términos de exclusión social y de diversidad cultural, los autóctonos a los inmigrantes, pero sí de comprender las fisuras que atraviesan a unos y otros. El proceso opera en los dos sentidos. Por un lado, en efecto, es la transformación de la lógica de la exclusión social, el aumento simultáneo de la riqueza de unos y de la pobreza de otros, lo que explica con frecuencia los encierros culturales a los cuales son conducidos tanto algunos inmigrantes como ciertos autóctonos de sectores populares. El deseo de protección de unos se traduce en la exclusión de otros; los obstáculos a la inserción socioeconómica radicalizan la expresión identitaria. Por otro lado, la legitimidad de la aspiración a la reivindicación identitaria sobrecarga de expectativas a la sociedad moderna, permitiendo a unos escoger sus gramáticas de vida y encerrando a otros en modelos culturales impuestos, lo cual termina teniendo influencia sobre sus niveles de integración social." (Martuccelli, 2002, pág. 15).

El respeto por la diferencia conduce a la valoración positiva de la diversidad humana y los hechos diferenciales se tornan objeto de estudio. El adiós a las concepciones universalistas abre el camino a modelos contextualistas, a la resurrección

de la psicología sociocultural y al éxito de teorías ecológicas, de cognición situada... Aunque con dificultad, los sistemas educativos se ven obligados a ir más allá de las prácticas remediativas y compensatorias. Las concepciones constructivistas prestan el fundamento psicopedagógico para la aparición de la enseñanza adaptativa. Al mismo tiempo, la educación en valores se orienta a la tolerancia y al reconocimiento de las diferencias. Proliferan los estudios en torno al género o a las minorías étnicas y culturales y las propuestas educativas adoptan en general el ya mencionado enfoque de *empowerment*.

Cuando la diversidad se traduce en desigualdad los factores de diversidad se convierten en factores de desventaja o de vulnerabilidad porque los factores de diversidad lo son al mismo tiempo de riesgo. En esos casos la intervención psicológica y la intervención educativa no atienden tanto a potenciar las capacidades diferenciales o a satisfacer necesidades derivadas de la misma diversidad, cuanto a fortalecer a los sujetos para afrontar con éxito las circunstancias adversas de partida y a minimizar riesgos en el desarrollo causados por la acción de estereotipos y prejuicios. Hay que vencer las inercias creadas por las representaciones sociales. Tal es el caso de muchas de las intervenciones que se realizan con sectores marginales o minoritarios de la población, como es el caso de la población inmigrante.

Todas las intervenciones educativas orientadas a optimizar el desarrollo psicológico que se planteen con poblaciones en las que la diversidad se traduce en desventaja deben enfocarse desde una perspectiva comunitaria en la que el crecimiento personal encuentre apoyo en el acceso a nuevas oportunidades de mejora de condiciones de vida. Ello se traducirá en mejoras de la autoestima (por la vía de la autoeficacia) y en una actitud

más positiva hacia los nuevos aprendizajes (confianza), con las consiguientes ganancias en identidad positiva y autonomía.

De acuerdo con la lógica del empowerment, las intervenciones no pueden limitarse a capacitar a uno de los actores del contexto en el que se produce la intervención, por ello, cada vez más las acciones de empoderamiento se dirigen a toda una comunidad. En esa línea se implementan experiencias como la de Kreto-vics, Farber y Armaline (1991), que buscó potenciar las competencias académicas del alumnado mediante la capacitación del profesorado en estrategias de enseñanza adaptativa y la implicación de las familias en la creación de un clima de responsabilidades compartidas.

En muchos casos la educación no formal ofrece marcos de intervención flexibles para crear contextos de desarrollo sensibles a las necesidades diferenciadas de una parte de la población. Por ejemplo, en las zonas rurales de Nepal, donde la escolarización de las niñas no es una práctica habitual y, en consecuencia, el 90% de las mujeres son analfabetas y ocupan una posición subordinada en lo social y en lo económico, un programa de desarrollo comunitario impulsado por Save The Children (Reinhold, 1993) giró en torno a la alfabetización de las mujeres (tanto jóvenes como mayores), usando materiales de enseñanza de la lectura focalizados en sus experiencias cotidianas. Aprender a leer y la experiencia colectiva de participar con otras mujeres en un programa educativo especialmente diseñado para ellas incrementó sensiblemente el protagonismo de las mujeres en la vida económica, social y política de sus comunidades, creando nuevas oportunidades de desarrollo personal para ellas y para sus hijos e hijas.

En algunas ocasiones intervenciones previstas exclusivamente como compensatorias, como el programa de apoyo

para jóvenes con trastornos mentales descrito por Bellamy y Mowbray (1998), consiguen progresos significativos en la conciencia y el autocontrol del ajuste a contextos sociales, con inesperados resultados de empoderamiento.

Uno de los efectos secundarios de las experiencias de empowerment es que ayuda a disipar la acción de los prejuicios y los estereotipos y, consecuentemente, facilita la convivencia. Esto es especialmente relevante porque se está generalizando la percepción de que existe una estrecha relación entre aumento de la diversidad en las aulas y deterioro de la convivencia. Fernández Enguita (2001) señala la diversidad del alumnado como la primera amenaza a la convivencia escolar, porque la escuela es el primer escenario donde debe el alumnado convivir con esa diversidad y donde se van a afrontar por primera vez los prejuicios. Sin embargo, en la medida en que se lleven a cabo experiencias educativas en las que la diversidad no se presente como déficit, sino como pluralismo y singularidad, en la medida en que tengamos escuelas realmente inclusivas, aparecerán con menos probabilidad esos problemas. El enfoque de las escuelas inclusivas (Ainscow, 2001) se basa, entre otros, en el principio de que los prejuicios se atenúan cuando las personas trabajan juntas.

### **Igualdad con diversidad**

Asegurada la igualdad en el derecho universal a la educación y en el disfrute del resto de los derechos, reconocida y valorada la diversidad, las instituciones educativas se encuentran con nuevos retos ligados a la diversidad. Por una parte, la dificultad para llevar a la práctica la enseñanza adaptativa cuando se admite que cada alumno es un individuo con rasgos distintivos, por otra, la dificultad real de incorporar al sistema edu-

cativo a las minorías, ello unido al relativo segregacionismo resultante de ciertas prácticas identitarias y al creciente pluralismo de nuestras sociedades hace que las propuestas educativas obligatorias se encuentren sin respuestas ante muchas situaciones. Desde la perspectiva del profesorado (Confederación de MRP, 2000) los retos de la diversidad son, principalmente, los siguientes:

\* Mayor diversidad de intereses y capacidades del alumnado dentro de un mismo curso, sobre todo por la extensión de la educación obligatoria y también por la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

\* La mayor diversidad étnica (inmigración) y/o el aumento del número de las minorías (gitanos) en diferentes zonas, y, sobre todo, en ciertos centros.

\* Una mayor dificultad para "dar clase" en el sentido más común de la palabra: problemas de comportamiento, problemas de seguimiento de la clase... (en parte se achaca a los aspectos anteriores, pero también a otros factores más difusos de carácter social, como, por ejemplo, la desvalorización del esfuerzo).

Lo que están poniendo de manifiesto los docentes es que las estructuras organizativas y las metodologías disponibles en las escuelas están muy poco preparadas para la sociedad multicultural en la que vivimos y que se hacen necesarios cambios organizativos y funcionales muy importantes.

Además, una diversidad que a menudo se pasa por alto en la escuela es la existente entre el alumnado y el profesorado. En un amplio estudio llevado a cabo en Estados Unidos por Taylor y Sobel (2001), constataron que, aunque casi la totalidad del profesorado en prácticas mostraba una actitud muy favorable a ajustar su enseñanza a las necesidades de todo el alumnado, existía una

notable distancia sociocultural entre ese profesorado y sus alumnos potenciales y, más significativo aún, ese mismo profesorado (mayoritariamente de clase media y media alta) había tenido anteriormente muy limitadas relaciones con personas de los entornos sociales de los que procedía su alumnado potencial (clase baja o media baja y minorías étnicas) y desconocía el fondo de conocimiento cultural que su alumnado aportaba al aula.

Constataciones como la anterior justifican sobradamente la necesidad de comprometer al profesorado con la formación en actitudes, destrezas y saberes necesarios para tratar la diversidad y la singularidad del alumnado. Lamentablemente no abundan las propuestas detalladas acerca de los contenidos que debería tener esa formación. Soto (2002), por ejemplo, ofrece una aproximación al proponer los siguientes contenidos para una formación permanente del profesorado en materia de diversidad cultural y desigualdad social en la escuela (pág. 45):

- Precisar el marco conceptual: concretar algunas dicotomías fundamentales como diversidad cultural frente a desigualdad social; evolución frente a progreso; raza frente a etnia y cultura; cultura frente a sociedad y estado, entre otras.

- Conocer el marco regulador en el estado español para la obtención de la nacionalidad española, que no se consigue por nacimiento sino que está relacionada con la nacionalidad de los progenitores y los convenios bilaterales que se establecen.

- Conocer la ley en materia de regulación jurídica de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, especialmente en lo que a la finalización de la escolarización obligatoria se refiere y a los procesos particulares de inserción laboral y socioeconómica.

- Conocer el repertorio completo de

diversidades con que cuenta la escuela a partir de las nacionalidades de los padres y madres del alumnado, documentar las lenguas familiares y la diversidad de creencias y religiones.

- Disponer de indicadores de integración sociocultural como, por ejemplo, los índices de pareja mixtas entre los padres y madres del alumnado o el conocimiento de las lenguas oficiales de la sociedad de destino por parte de las familias.

- Conocer las trayectorias previas de escolarización en los niños y niñas inmigrantes y sus familias, y precisar su incidencia en la organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje escolares.

- Conocer las expectativas concretas de cada familia hacia la escolarización en la sociedad de destino y distinguirlas de las de cada alumno o alumna.

- Disponer de conocimiento etnográfico en clave de presente, sobre los colectivos escolarizados, pero no solamente relativo a sus culturas de origen, sino sobre todo relacionado con su cultura en la sociedad de destino.

Contrastando los contenidos sugeridos por Soto (2002) con las dificultades percibidas por el profesorado y señaladas anteriormente (Confederación de MRP, 2000) no es difícil concluir que queda mucho para que dispongamos de estrategias de formación adecuadas y suficientes. Por otra parte, Kretovics, Farber y Armaline (1991) encontraron que el profesorado necesita tiempo, para adaptarse a la diversidad y para mantener la actitud reflexiva y de análisis metacognitivo ante los retos que se derivan de esa diversidad.

Paralelamente, la multiplicación de los actores y mensajes educativos, especialmente en aquellos ámbitos relacionados con el ocio y el consumo, que compiten con la educación familiar y escolar crean una situación de "legitimización" de prác-

ticamente cualquier clase de influencia educativa. Ello conduce a que tengamos más recursos educativos de los que nunca pudieron mobilizarse en la formación de las generaciones jóvenes y, paradójicamente, menos percepción de control sobre su educación.

También entre los propios educadores (docentes) y en las familias aumenta la diversidad. El resultado es un alumnado cada vez más heterogéneo y menos dispuesto a uniformarse. La novedad es que la diversidad no es un rasgo de la situación, sino un factor central, no un componente secundario, sino principal; no es la minoría y en algo, sino todos y en todo. Tratándose de un cambio social de proporciones históricas, no tiene sentido proponer medidas que traten de frenarlo a las puertas de las escuelas. Acertadamente los Movimientos de Renovación Pedagógica proponen al profesorado afrontar este cambio desde la perspectiva que expresan como "igualdad con diversidad", que consisten en (Ibáñez, 2001, pág. 99):

- \* Valorar que la diversidad en el aula es lo único humanamente posible y que la diversidad no hace referencia a que haya minorías o alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que hay dos sexos, diferentes intereses, diversas formas de pensar y actuar, diferentes experiencias culturales...

- \* Desarrollar el trabajo escolar de tal manera que todo el mundo tenga oportunidades de avanzar y de construir un autoconcepto positivo que incluya sus puntos fuertes personales y culturales, aunque también aprendiendo las capacidades necesarias para disfrutar de sus derechos en condiciones de igualdad con el resto y yendo más allá de sus limitaciones.

- \* Desarrollar patrones educativos que no favorezcan implícitamente un sesgo a favor de los valores, hábitos y conocimientos de unos grupos culturales sobre otros.

Para algunos autores (Rué, 2000), las estrategias para atender a la diversidad deben aprovechar las oportunidades que esa diversidad crea y deben hacerlo buscando expresamente reducir la desigualdad. Y, yendo más allá, vincular la educación sensible a la diversidad y comprometida contra la desigualdad con un proyecto global de educación de la ciudadanía. Una de las dimensiones de la diversidad que han generado más literatura e investigación y en la que las propuestas y experiencias educativas han evolucionado más claramente desde la noción de déficit a una visión positiva de la diversidad es el género. Aunque no faltan análisis críticos acerca del sexismo presente en las escuelas pretendidamente coeducativas (Freixas y Luque, 1998), es innegable que la coeducación como ejemplo de la educación para la ciudadanía ha puesto de manifiesto la necesidad de contemplar:

\* La diversidad de todos, luego está presente en todos los momentos de la experiencia educativa.

\* No sólo los aspectos cognitivos del desarrollo, sino también los sociales y afectivos.

\* La necesidad de revisar los materiales usados en la enseñanza, cargados de estereotipos sexistas.

\* La necesidad de conectar los aprendizajes escolares con los aprendizajes para la vida, sin menospreciar forma alguna de conocimiento.

### **Educar en y para la diversidad humana**

La escuela debe ser sensible a los cambios sociopolíticos. Lo que debe aprender la gente cambia con el tiempo y exige nuevas habilidades y capacidades que están en continua evolución. Las metas a las que deben responder son cambiantes y más plurales y deben ser útiles para la gente (Gordon, 1991).

Así pues, nos encontramos en un momento en el que la diversidad es no ya un condicionante de la educación, sino un contenido y una meta de la educación misma. Aprender a ser uno/a mismo/a, con su identidad singular comporta para el aprendiz y para el contexto escolar dos desafíos complementarios: una mayor amplitud en los aprendizajes y una mayor libertad de identificación.

Por una parte, el aprendizaje de y para la diversidad prepara para el futuro, para sociedades cada vez más abiertas e indeterminadas, los sujetos aprenden a ser más competentes en términos de flexibilidad cognitiva, a manejar mejor la complejidad, emotividad/afectividad/empatía, diseño de estrategias (enfoques de nivel metacognitivo), movilización de recursos, elección de itinerarios en los contextos... todo eso se traduce en una mayor *amplitud* de los repertorios de capacidades por aprender.

No se trata sólo, como en el empowerment, de construir capacidades para atender a las demandas de la situación; sino de aprovechar las oportunidades que genera la diversidad para multiplicar las experiencias de aprendizaje. Esa *amplitud* hace referencia a la necesidad de ser competente, además de en los contenidos curriculares clásicos, en una serie de destrezas relacionadas con la nueva sociedad del conocimiento (Quicke, 1994). Ahora y en el futuro la desventaja no es ni será ser distinto, diferente y singular, sino no serlo en un mundo plural, no ser competente para manejar altas dosis de incertidumbre y no estar conectado con la identidad planetaria (Morin, 1999). Entre nosotros, y desde el ámbito de la intervención psicoeducativa, Monereo y Pozo (2001) han coordinado una propuesta de ampliación de las metas educativas explicitando diez competencias básicas (ver cuadro 1).

La diversidad presente y creciente en las aulas permite entrenar el pensamiento



**CUADRO 1**  
**Amplitud: diez competencias básicas para sobrevivir en el siglo XXI**  
**(Monereo y Pozo, 2001, pág. 54)**

**DECÁLOGO PARA SOBREVIVIR EN EL SIGLO XXI**

1. *Buscarás la información* de manera crítica y selectiva, para poder tomar las decisiones más adecuadas.
2. *Leerás* siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo nacido de la confrontación de tu texto (conocimiento previo) con el texto escrito.
3. *Escribirás* de manera argumentada, tratando de convencer en todo momento con razones.
4. *Automatizarás* lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos a pensar en aquello que sea relevante.
5. *Analizarás* los problemas de forma rigurosa y concienzuda para poder expresar tus opiniones de manera razonada.
6. *Escucharás* con atención, tratando de comprender lo que te dicen para lograr conversar con propiedad y hacer comprensible lo que dices.
7. *Hablarás* con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores asuman tus ideas y sentimientos.
8. *Crearás* empatía con los demás de forma que puedas compartir sentimientos, fines y estrategias.
9. *Cooperarás* en el desarrollo de tareas comunes como un medio para lograr también el éxito individual.
10. *Te fijarás* metas razonables que te permitan superarte día a día.

del alumnado en el dominio de un amplio y variado repertorio de instrumentos psicológicos, incluyendo destrezas metacognitivas y de pensamiento crítico gracias a que aumentan poderosamente las oportunidades para construir el *perspectivismo*, la capacidad de situarnos en el punto de vista de los demás, asociada a otras competencias, como ser empático, crear complicidad, compartir puntos de vista, mediar, trabajar de modo cooperativo, etc.

Al mismo tiempo, la nueva perspectiva sobre la diversidad posibilita la construcción libre y electiva de la identidad, que deja de estar anclada en los grupos. Los sujetos se hacen cada vez más poliédri-

cos; todo ello lleva a más diversidad y a más identidades nuevas.

Estos nuevos horizontes educativos requieren nuevas estrategias de intervención, es decir, prácticas educativas coherentes con las metas que los inspiran. Aparecen, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje y en las propuestas de educación intercultural.

### **Las comunidades de aprendizaje**

En respuesta a la creciente desresponsabilización social y comunitaria ante los temas y cuestiones educativas, fruto, al

menos en parte, de la reducción de toda la educación a la educación formal, han surgido en distintos ámbitos y desde distintas tradiciones propuestas de creación de comunidades de aprendizaje que tienen en común el ser instituciones que impulsan y comparten una cultura del aprendizaje que asume que todos los actores de la relación educativa aprenden de su experiencia y que los procesos de construcción de la identidad individual y de enculturación son complementarios e interdependientes (Coll, 2001). Los principios enunciados por Bielaczyc y Collins (1999, citados por Coll 2001) para el diseño de comunidades de aprendizaje eficaces ilustran con claridad su alcance como alternativa a los modelos transmisivos de la enseñanza y otras prácticas pedagógicas tradicionales (ver cuadro 2).

La apuesta por fórmulas tales como las comunidades de aprendizaje revela una opción por estrategias costosas de impulsar, pero que a largo plazo revierten en logros coherentes con las metas que las impulsan, devolviendo a las comunidades y a la sociedad un resultado cultural de calidad.

### **Educar la ciudadanía intercultural**

"La ciudadanía intercultural es una ciudadanía activa, reconoce la diversidad cultural y es una ciudadanía crítica. (...) La formación para la ciudadanía discurre en la actualidad por tres caminos fundamentalmente: la educación en derechos humanos como referente básico de nuestra actuación ciudadana; la educación en valores cívicos, y el desarrollo de prácticas participativas que expliciten esos valores." (Aguado, 2002, pág. 18)

La práctica de la educación intercultural es difícil de implementar en nuestras escuelas, porque supone una revisión global tanto de las metodologías didácticas como de la organización y el funcio-

namiento de los centros. Requiere asimismo invertir recursos y esfuerzos en la formación del profesorado.

En lo que concierne a las prácticas escolares, algunas recomendaciones prácticas facilitadoras de la educación intercultural son: utilizar la información de recursos actualizados que reflejen diferentes perspectivas en torno a un tema dado; recurrir a contenidos que reflejen y valoren la diversidad de la experiencia humana; poner en marcha iniciativas que requieran relacionarse con la comunidad externa a la escuela; y promover un clima de clase que favorezca el debate abierto, las cuestiones divergentes y la libertad de expresar opiniones contrarias a las "oficiales" (Aguado 2002).

La estructura y el funcionamiento de los centros educativos deberían dirigirse con mayor decisión y esfuerzo hacia los siguientes objetivos: promover procesos de descentralización de las decisiones con objeto de asegurar la participación de quienes se ven afectados por tales decisiones; limitar el tamaño de los programas e instituciones educativas con objeto de crear comunidades de aprendizaje que hagan posible el intercambio significativo de conocimientos y experiencias; establecer objetivos mínimos de carácter ético y estético en combinación con los habitualmente presentes de tipo técnico y pragmático; y estimular la formación de juicios de valor en relación con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación (Aguado 2002).

En cuanto a la formación del profesorado, parece prioritario abarcar las áreas precedentes y adoptar un enfoque intercultural a la hora de seleccionar los contenidos formativos y las estrategias para dicha formación. No obstante, algunos autores advierten contra la adhesión entusiasta a este tipo de programas sin que haya una conciencia comprometida por parte de la comunidad educativa, porque "uno de los ma-

## CUADRO 2

### Principios para el diseño de Comunidades de Aprendizaje eficaces (Bielaczyc y Collins, 1999, citados por Coll, 2001).

1. El objetivo global debe ser incrementar el conocimiento y las habilidades de la comunidad.
2. Los objetivos de aprendizaje son co-construidos y emergen en el curso de las actividades.
3. Todos adquieren habilidades para poder juzgar si se han alcanzado los objetivos.
4. Durante todo el proceso se mantiene la conciencia reflexiva y el control metacognitivo.
5. Se procura permanentemente ir más allá de los límites en las capacidades previas.
6. Se respetan todas las contribuciones; la diversidad aporta riqueza y conocimiento.
7. En la experimentación hay riesgos y posibilidades de fracaso que se aceptan de antemano.
8. Las actividades se estructuran para que todas las contribuciones sean interdependientes.
9. Se opta por el tratamiento en profundidad y con tiempo, frente a cantidad de tarea.
10. Se aprovechan las diversas pericias de todos y se comparten con los demás.
11. Para lograr una comprensión colectiva se proponen múltiples vías de participación.
12. Se prevén procedimientos a través de los cuales todos son a la vez aprendices y maestros.
13. El conocimiento se construye críticamente a través de una negociación argumentada.
14. Se evalúa la calidad de los productos con estándares contrastados por personas ajenas.

yores peligros de la educación intercultural reside en que la insistencia en la aceptación de la diversidad (cultural) lleva implícita tácitamente, casi siempre, una invitación a la aceptación de la desigualdad (social) como una manifestación más, como otra consecuencia *natural* de la diversidad humana". (Carbonell, 2000a, pág. 109).

Quizás esa conciencia y ese compromiso inexcusables para llevar adelante con éxito una experiencia de educación intercultural puedan contrastarse con el *Decálogo para una educación intercultural* y los indicadores para evaluar el respeto a la diversidad cultural en instituciones educativas que propone el mismo autor (ver cuadros 3 y 4).

### CUADRO 3

#### **Decálogo para una educación intercultural (Carbonell, 2000b) e Indicadores para evaluar el respeto a la diversidad (cultural) en instituciones educativas (Carbonell, 2002, pág. 113)**

##### **Decálogo para una educación intercultural (Carbonell, 2000b)**

1. Educarás en la convicción de la igualdad humana contra todo tipo de exclusión.
2. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o acciones.
3. No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.
4. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
5. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.
6. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
7. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
8. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos segregados.
9. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
10. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

##### **Indicadores para evaluar el respeto a la diversidad (cultural) en instituciones educativas (Carbonell, 2002, pág. 113)**

- \* Se han revisado el Proyecto Educativo del Centro y el Proyecto Curricular del Centro (PCC) para incorporar y hacer efectivos los valores y principios de la educación intercultural, rechazando las aproximaciones folklorizantes y erradicando los contenidos racistas o xenófobos.
- \* Se dedican los recursos necesarios a las tutorías y al acompañamiento en la construcción identitaria crítica, autónoma y responsable de los alumnos y las alumnas.
- \* Se han programado los ejes transversales para cada ciclo y cada curso. Se da relieve a las habilidades sociales para la convivencia y al desarrollo de la capacidad de gestionar conflictos.
- \* Se trabaja y se valora positivamente el hecho migratorio en los contenidos de diferentes materias, destacando que todos somos inmigrados.
- \* Las diferentes opciones ideológicas, sexuales, religiosas, etc. de nuestra sociedad inmediata son conocidas, reconocidas y respetadas en el centro.

(Continúa)

(Continuación Cuadro 3)

- \* Ídem la diversidad cultural entre las comunidades autónomas españolas y las minorías autóctonas, y se corrigen estereotipos y confrontaciones.
- \* Se han incorporado al PCC aquellos contenidos que hacen referencia a la cultura, la geografía, la lengua, la historia, etc. de los grupos minoritarios o extranjeros residentes en el municipio. La diversidad cultural y religiosa presente en el centro se reconoce y se respeta y valora como un patrimonio común.
- \* Se respetan las prescripciones alimentarias de las convicciones religiosas familiares y la escuela acepta los elementos decorativos o del vestuario que el/la alumno/a considere signos de identidad, si no pertenecen a sectas o grupos abiertamente antidemocráticos.
- \* En la programación de las actividades culturales escolares y extraescolares se tiene siempre en cuenta la diversidad cultural de la comunidad educativa.
- \* El centro utiliza libros, grabados, materiales para decorar el centro, músicas, etc. de todos los grupos culturales presentes en la comunidad.
- \* El centro estimula la relación con centros educativos del país de origen de los alumnos y alumnas extranjeros (hermanamientos, correspondencia...).
- \* Se facilita al alumnado que lo desee formación en su lengua y cultura familiares.
- \* Si la familia lleva menos de un año en nuestro país, el centro procura comunicarse con ella a través de documentos bilingües.
- \* El centro ha previsto mecanismos concretos para evaluar el progreso del alumnado en los ejes transversales y en el desarrollo del respeto a la pluralidad y la diversidad, y el compromiso institucional de avanzar hacia una educación intercultural.

**Formar profesionales sensibles a la diversidad**

Simoni *et al.*(1999) llevaron a cabo una encuesta entre los miembros de la Sociedad para la Enseñanza de la Psicología (*The Society for the Teaching of Psychology*, División 2 de la *American Psychological Association*) y encontraron que quienes concedían más importancia a la formación en las temáticas relacionadas con la diversidad tendían a emplear un estilo docente más interactivo. Este estudio señala, entre los impedimentos que dificultan la formación de los psicólogos en perspectivas sensibles a la diversidad,

el divorcio existente entre el énfasis universalista de las teorías psicológicas que pretenden ofrecer marcos explicativos generales y el carácter ateorico y meramente descriptivo de buena parte de la investigación empírica atenta a las manifestaciones de la diversidad humana. A pesar de ello, reconocen los mismos autores, la atención a la diversidad ha ido ganando espacio en la formación de los psicólogos no sólo como resultado de la emergencia de modelos que contemplan la diversidad humana como un hecho central, sino también como reflejo de la diversidad de identidades asumidas y representadas tanto por los pro-

pios formadores universitarios como por el mismo alumnado que aprende psicología.

La diversidad humana no es un ámbito específico de intervención. Del modo que la diversidad está presente en todas las manifestaciones humanas, es reconocible en todos los escenarios en los que actúan los psicólogos y en todas las poblaciones con las que se interviene. Tampoco es una temática específica de la intervención psicoeducativa, aunque las

estrategias más apropiadas requieren una concepción evolutivo-educativa de la intervención psicológica: se interviene para expandir las zonas de desarrollo próximo, capacitando a las personas y a sus contextos. El reto inmediato que tenemos es formar psicólogos sensibles a la diversidad humana, profesionales capacitados para capacitar personas y para asesorar a los agentes educativos. En este artículo hemos intentado revisar las coordenadas en las que podría desarrollarse esa formación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2002). Formación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 16-19.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alzina, P. (2001). Convivir y aprender la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 83-86.
- Bellamy, C.D. y Mowbray, C.T. (1998). Supported Education As an Empowerment Intervention for People With Mental Illness. *Journal of Community Psychology*, 26(5), 401-413.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press. [*La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987].
- Carbonell, F. (2000a). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En Varios Autores, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa (Colección Estudios Sociales, nº 1).
- Carbonell, F. (2000b). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- Carbonell, F. (2002). Para una educación obligatoria de calidad. Obstáculos y herramientas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 109-113.
- Coll, C. (2001). Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación. En *Documento preliminar del Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: octubre 2001.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (2000). *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas*. Documento de conclusiones del XVIIIº Encuentro Estatal de MRP celebrado en Gandía en 1999; puede consultarse en la web "Educación: Igualdad y Diversidad": [www.nodo50.org/igualdadydiversidad](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad)
- Esaño, J. y Gil, M. (2001). Motivar en el aula. Cinco "hilos" para tirar. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 25-27.
- Fernández Enguita, M. (2001). El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- Freixas, A. y Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y Educación*, 9, 51-62.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.

- Gordon, E.W. (1991). Human Diversity and Pluralism. *Educational Psychologist*, 26(2), 99-108.
- Gustafsson, J.E. y Undheim, J.O. (1996). Individual Differences in Cognitive Functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (págs. 186-242). Nueva York: Simon, Schuster & MacMilan.
- Kretovics, J.R., Farber, K.S. y Armaline, W.D. (1991). Blowing the top off urban education: Educational empowerment and academic achievement. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 222-232.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. [La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós, 1991].
- Lerner, R.M. (1998). Theories of Human Development: Contemporary Perspectives. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Development* (7<sup>th</sup> Ed.) (págs. 1-24). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martuccelli, D. (2002). ¿El problema es social o cultural? *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 12-15.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Mporin, E. (1999). *Les septes savoirs nécessaire à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. [Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós, 2001].
- Quicke, J. (1994). Metacognition, Pupil Empowerment and the School Context. *School Psychology International*, 15, 247-260.
- Reinhold, A.J. (1993). Working with Rural Communities in Nepal: Some Principles of Non-Formal Education Intervention. *Action Research in Family and Early Childhood, Monograph 1*.
- Richardson, K. (1988). *Understanding Psychology*. Londres: Open University Press. [Para comprender la psicología. Madrid: Alianza Editorial, 1991].
- Rué, J. (2000). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 12-14.
- Simoni, J.M., Sexton-Radek, K., Yescavage, K., Richard, H. y Lundquist, A. (1999). Teaching Diversity: Experiences and Recommendations of American Psychological Association Division 2 Members. *Teaching of Psychology*, 26(2), 89-95.
- Snow, R.E., Corno, L. y Jackson III, D. (1996). Individual Differences in Affective and Conative Functions. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (págs. 243-310). Nueva York: Simon, Schuster & MacMilan.
- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. y Oja, S.N. (1994). *Educational Psychology*. McGraw-Hill. [Psicología de la educación. Madrid: McGraw-Hill, 1996].
- Szymanski, E.M. (1994). Transitions: Life-Span and Life-Space Considerations for Empowerment. *Exceptional Children*, 60(5), 402-410.
- Taylor, S.V. y Sobel, D. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503.
- Watts, R.J. (1992). Elements of a Psychology of Human Diversity. *Journal of Community Psychology*, 20, 116-131.

EXPERIENCIAS

## Efectos psicosociales, ciudad y calidad de vida

## Psychosocial effects, city and quality of life

Germán ROZAS <sup>1</sup>

### RESUMEN

*Las ciudades capitales en Latinoamérica están sobredimensionadas. Gran parte de los habitantes se encuentra en las ciudades centro. Estas crecen y crecen sin freno, sobrecargando el territorio de múltiples necesidades imposibles de satisfacer al ritmo vertiginoso del crecimiento de la población. En la Región Metropolitana, en Santiago de Chile, las ventajas y desventajas de la ciudad se distribuyen inequitativamente entre distintos sectores de la comunidad, provocando importantes desequilibrios. En este artículo se expone un análisis del proceso de saturación y su incidencia en la calidad de vida, donde esta última es expresión de problemáticas de salud mental, identidad comunitaria negativa, violencia intrabarrial, etc.*

### PALABRAS CLAVE

*Psicología Comunitarias, ciudad, calidad de vida.*

### ABSTRACT

*Most of the capitals in Latinoamerica are overdimensioned. The largest part of the population is living in the principal cities which grow and grow without any control, doing impossible to satisfy the necessities of the giddy increasing of the population. The advantages and disadvantages in the Metropolitan Region, in Santiago of Chile, are distributed with no equity among the different sectors of the community causing important imbalances. This paper exposes an analysis of the process of saturation and its incidence in the quality of life, expression of problems of Mental Health, negative identity of the community, violence inter-quarters, etc. In these matters the Community Psychology is keeping experiences that make to improve the quality of life, and to impel a participation moder in urban planning.*

### KEY WORDS

*Community Psychology, city, quality of life.*

<sup>1</sup> Psicólogo, Magister Cooperación al Desarrollo, Dpto. de Psicología, Universidad de Chile,