

Por una educación Antirracista

Luis González Yuste

[_0. Presentación](#)

[1.Educar para una sociedad intercultural](#)

[2.Educar para la sociedad de la información](#)

[3.La escuela de la desigualdad](#)

[4.De la educación intercultural a la educación antirracista](#)

[_5.Bibliografía](#)

0.Presentación

Este artículo defiende un modelo educativo antirracista para una sociedad que, cada vez más, será intercultural. Se parte de la premisa de que gran parte de los problemas relacionados con la inmigración y el racismo están unidos a los estereotipos desvalorizadores existentes en las sociedades occidentales. Ello viene ligado a un racismo diferencialista institucional que "legaliza" las diferencias entre grupos y que se manifiesta socialmente a través de prácticas de inferiorización o desigualdad. Los medios de comunicación, como uno de los principales difusores de mensajes y de valores, actúan de elemento amplificador de estos estereotipos y categorizaciones acabando por presentar a la inmigración como una lacra social.

Desde esta perspectiva, se propone introducir en la enseñanza: por un lado, una educación para la interculturalidad -desde una perspectiva antirracista- que cuestione tanto la desigualdad estructural como el concepto de diferencia cultural entendida desde una perspectiva estático y cerrada; por otro, una educación para los medios de comunicación -incorporando el uso de las nuevas tecnologías- que potencie el desarrollo de una lectura crítica de los medios y la habilidad de creación de mensajes propios a partir de los propios medios. El objetivo último de todo ello es consolidar un conocimiento crítico que sirva de base para el desarrollo de una sociedad intercultural y un modelo educativo antirracista.

1.Educar para una sociedad intercultural

McCanell (1992) nos ilustra sobre las profundas implosiones culturales que se han venido produciendo: "pueblos enteros de campesinos y cazadores de Hmong, hasta hace poco pertenecientes a las tierras altas de Laos, han sido realojados y ahora viven en bloques de pisos en Madison, Wisconsin. Refugiados de El Salvador trabajan en Manhattan reempaquetando cosméticos, sacando frascos de perfume de sus cajas de regalo de Navidad y reempaquetándolos en cajas de Valentino. "Extraños" legales e ilegales trabajan los campos de cultivo de California". Fenómenos como estos no son exclusivos de Norteamérica. Ante estos "nuevos tiempos" los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la "diferencia" que ni exotice ni demonice al "otro", sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.

Esta situación de hecho, la presencia en una misma sociedad de diferentes culturas, a veces se describe desde el término multicultural. A pesar de todo, y aunque frecuentemente el término

"multicultural" sea utilizado por "intercultural" en el mundo anglosajón, en nuestro contexto significa la idea de yuxtaposición de culturas y suscribe el "pote de mezclas" estadounidense. Así, los conceptos pluricultural o multicultural no recogerían una interrelación dinámica entre los diversos grupos en contacto. Por eso es recomendable incorporar el sentido del término "interculturalidad" que, con Besalú y Paludarias (1992), hace referencia a la acción y a la comunicación entre individuos, entre grupos y entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes, o precedentes de culturas diferentes.

En la escuela, la diversidad puede ser tomada desde distintos niveles, según se priorice lo individual sobre lo colectivo, o bien las diferencias sobre las igualdades. Esta priorización es más ideológica que metodológica. Según Alegret (1992), la tendencia general es centrarse en las diferencias individuales a la hora de construir el discurso educativo y se debe, entre otras cosas, a que actualmente el discurso dominante en educación es el psicologista. Así, "este discurso, que toma como referencia inmediata al individuo, ha llegado a desplazar casi totalmente el interés por la dimensión socio-cultural en educación, instalándose en una posición ideológicamente muy confortable acorde totalmente con el individualismo diferencialista dominante en otras instancias de nuestra sociedad". Es una concepción unidimensional de la enseñanza. Se concibe como un conjunto de reglas y de prácticas reguladoras ajenas a todo conflicto. Y cuando aparece se concibe como un "comportamental", percepción que reforzada por los mitos de la "cultura de la pobreza" o de la naturalidad de las "deficiencias" culturales o raciales, no como una realidad social e históricamente construida y mediatizada.

Se necesita, por tanto, desarrollar una concepción de la pedagogía "cuyo objetivo no sea meramente poner al descubierto identidades de alteridad, como si éstas existieran de forma independiente, empaquetadas y listas para ser desenvueltas y denominadas" (Giroux, 1994). El sistema educativo para responder a las necesidades de su contexto debe elaborar propuestas que permitan descubrir y desarrollar distintos modos de apropiación de experiencia cultural.

Para ello, deben conocerse la amplia gama de conflictos y malentendidos interculturales, que no se limitan a una cultura concreta. Asimismo, las cuestiones sobre cómo los estudiantes elaboran significados y crean sus historias culturales no pueden ser respondidas recurriendo sólo a las discusiones sobre la clase social y el determinismo económico. Se deben analizar las mediaciones discursivas en la construcción de la cultura y la experiencia. Por ejemplo, McLaren (1996) dice que se ha de analizar cómo "vemos el funcionamiento de las políticas de significación en casos como la brutalidad policial, la forma en que negros y latinos son mostrados como traficantes de drogas e integrantes de bandas criminales, o en el colega perteneciente a una minoría que acompaña al poli blanco en películas y en la televisión". Así, para evitar choques y poner en práctica una educación para la diversidad cultural, se necesita de una serie de principios que den un viraje conceptual a cómo se identifican las relaciones culturales.

- desde el principio de cultura múltiple: se trata de incorporar un modelo identitario no exclusivo ni excluyente, sino como resultado, en permanente transformación, de realidades múltiples y diversas.
- desde el principio dinámico de la cultura: hay una tendencia "esencialista" que no tiene en cuenta los cambios internos y la evolución consecuencia de distintas influencias e intercambios. La supuesta "especificidad" cultural es falsa. No se puede hablar de "una" cultura. En cada grupo cultural hay relaciones de poder, dominio y desigualdad que la convierten en heterogénea. Así, una propuesta de uniformización cultural lo es, a su vez, de raquitismo social.
- desde una visión horizontal de la cultura: desde la cultura occidental hay una fuerte tendencia al menosprecio de otras culturas, silenciándolas o desvalorizándolas, atribuyéndose un lugar en la cúspide de una pretendida "escala evolutiva lineal".

- desde el principio de cultura crítica: la aceptación entre diferentes culturas puede generar una actitud pasiva sobre diversos hechos culturales que generan desigualdad. Se trata de entender que los valores están en continua construcción justamente para actuar contra las injusticias, tanto sociales como culturales, que pueden sostenerse tras la máscara de la "tradición" cultural. Se debería no actuar desde posiciones de superioridad ni moralizantes, pero sí con una actitud activa ante los abusos y atropellos sociales ocultos tras el ámbito cultural.
- desde el principio de una cultura de transformación: la cuestión cultural, a veces, es utilizada para proteger y legitimar determinados intereses económicos. Atribuir problemas de fricción social sólo a factores culturales puede, a su vez, esconder un problema de dominación económica.

Estos principios rompen con el modelo euroamericano dominante de "multiculturalidad", en el que se refuerza la noción de similitud y las diferencias culturales son consideradas como desviadas y necesitadas de una forzosa homogenización. Hablar, en este sentido, de interculturalismo en educación significa entenderlo no como un fin en sí mismo sino como un medio capaz de ayudar a los alumnos a descubrir la diversidad cultural. Se trata (Besalú y Palaudarias, 1992) de:

- una pedagogía centrada en el alumno y que saque partido de la diversidad de pertenencias que actualiza cuando se expresa y comunica;
- una pedagogía activa e interactiva en que los alumnos se comuniquen entre sí; aprendan a dar sentido a lo que viven; emprendan y realicen actividades que tengan sentido para ellos mismos; se comprometan con sus aprendizajes. Se trata, por tanto, de una pedagogía que implica un anclaje en la realidad y una apertura al medio, una pedagogía del proyecto;
- una pedagogía que asume el trabajo a realizar sobre nosotros mismos, y sobre los demás, el aprendizaje de la descentración cultural, lo cual afecta de manera muy especial a los enseñantes.

En este sentido, los educadores también deben examinar el desarrollo de los discursos y las prácticas pedagógicas -ausencia o desviación- que demonizan a los que son diferentes. Esto significa comprender que la etnicidad no es "ajena a lo blanco", para cuestionar la cultura de lo occidental en sí misma. De no practicarlo, lo occidental queda, también, naturalizado sirviendo de definición frente a lo "extraño".

A todo ello podría añadirse el modelo de pedagogía fronteriza aportado por Giroux (1994) cuando dice "a mi parecer, todas las formas de fascismo, mitigadas o poderosas, están edificadas sobre una noción totalizadora de cultura que es equiparable a la eliminación de la diferencia. (...) Sólo podemos tratar la cuestión de las diferencias culturales reconociendo que educadores y estudiantes han de ser cruzadores de fronteras". Para Giroux este concepto sugiere algo muy subversivo y desestabilizador y, justamente por ello, constructivo. En este sentido los educadores tienen que convertirse en algo más que turistas intelectuales. Han de introducirse en otras esferas donde para asumir la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes, de la alteridad, y esa alteridad en ellos mismos. La pedagogía fronteriza sugiere la necesidad de moverse dentro de múltiples discursos para lo que es necesario un lenguaje itinerante y de tránsito. Los educadores, así, se convierten en cruzadores de fronteras, permitiendo que el núcleo de su análisis se desplace, se mueva, gire y se cierre sobre sí mismo.

Con este punto de partida, el diálogo se centra en lo que se puede lograr juntos. Dice McLaren (1996) que aquello que podemos llegar a ser juntos es prioritario a lo que somos. Es decir, antes de hablar en solidaridad yo no debería pedir que los demás me presenten sus papeles de identidad. Hacerlo supone ser un guardia de frontera y no un cruzador de fronteras. Consiste en luchar contra nuestra incapacidad de ver nuestro propio reflejo en los ojos de los demás.

2. Educar para la sociedad de la información

La pedagogía debe centrarse en desarrollar estrategias basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de la cultura popular (Giroux y Simon, 1988). Trabajar con los estudiantes en esta área incorpora las verdaderas modalidades de subjetividad que dan significado a sus vidas. Se debe tratar de responder preguntas como ¿de qué manera los mass-media, las actividades de ocio -incluidas las manifestaciones audiovisuales- forjan las subjetividades, los sueños, los deseos y las necesidades de los estudiantes? ¿Cómo se realiza la construcción social de las imágenes de la diversidad? ¿Cómo se estructura la problematización de la experiencia?

Como dice Salinas (1995), el objetivo de formar "ciudadanos críticos, responsables y autónomos" probablemente aparece en las páginas de la mayor parte de proyectos educativos de nuestras escuelas e institutos, ello implica la necesidad de situar a los estudiantes, desde el currículum escolar, frente a la problemática emergente desde las nuevas tecnologías y medios de comunicación social. Ello supone, en primer lugar, "una escuela que ayude a generar una "distancia crítica" respecto al "collage" audiovisual, ofrecido a diario y construido con frases hechas, clichés, imágenes estereotipadas y esquemas simplistas, sin nexo entre sí, pero que reclama la atención neurótica de los espectadores". Además, resulta importante no confundir el lenguaje formal y estético de los medios con su mensaje y función. Desarrollar actitudes críticas con respecto a los medios tiene más que ver con la función social y económica de los medios que con el dominio de los lenguajes de análisis estético y formal.

El grupo de investigación interuniversitario de "Comunicación e Interculturalidad", formado por Manuel Martínez, Miquel Rodrigo y Carles Ruíz (1997), inciden en el compromiso de participar amplia y activamente en la construcción de una sociedad intercultural. Para ello proponen, desde el ámbito de la enseñanza, trabajar, al menos, en tres direcciones:

1. Sensibilización hacia los retos de la diversidad cultural. Y no sólo de manera genérica, sino que se ha de ofrecer la oportunidad de obtener conocimientos de primera mano que ayuden a deshacer incomprensiones consecuencia de un imaginario colectivo a menudo cargado de prejuicios y tópicos. Para ello se debe:

- implicar a los centros de enseñanza en actividades que pongan de manifiesto la riqueza cultural derivada de la presencia de culturas diversas en aquella "constituida" mediante cualquier actividad -como conciertos, exposiciones y otras- que facilite la difusión de estas culturas:
- estimular el contacto entre estudiantes y los colectivos inmigrantes, promoviendo ciclos de charlas y encuentros para conocer directamente su situación y sus puntos de vista sobre las cuestiones que les afectan, preocupan o interesan.
- garantizar la posibilidad de obtener un conocimiento de la historia y las características de culturas que también se encuentran representadas en nuestra sociedad.
- animar a realizar trabajos de curso que traten cuestiones relacionadas con el carácter multicultural de nuestras sociedades. En este sentido, es interesante estimular la realización de noticias y reportajes sobre asuntos relacionados con los grupos inmigrantes, su estilo de vida, sus problemas y sus manifestaciones culturales.
- incorporar a la estrategia pedagógica una orientación que incorpore aportaciones provenientes de culturas diferentes, procurando una descentralización de las visiones del mundo y los fenómenos sociales.

2. Ofrecer instrumentos de reflexión y crítica. Una vía posible es analizar el tratamiento y las características de la información periodística relativa a los inmigrantes, minorías étnicas o personas procedentes de otras culturas. Para ello se puede:

- a través del estudio de casos presentes en la información periodística y en los medios de masas poner de manifiesto el imaginario prejuicioso que se utiliza en la vida cotidiana para interpretar al "otro" desde una actitud poco crítica y reflexiva.
- poner de manifiesto las formas rutinarias con que se produce la información sobre los inmigrantes que lleva a relacionarlos con temas conflictivos o negativos, evidenciando el prejuicio social que se deriva de la máxima de que "es noticia aquello que es una mala noticia".
- incidir en las fórmulas de atención periodística hacia los países de procedencia de los inmigrantes que inciden en luchas tribales, miseria, hambre, desastres naturales y un largo etcétera que genera una mala imagen sobre las personas que se instalan entre nosotros.
- señalar que muchas veces se difunden informaciones con cobertura de "pensamiento científico" poco contrastadas que hablan de "supuestos" descubrimientos o trabajos científicos que pueden nutrir actitudes xenófobas.

3. Ofrecer instrumentos para la acción efectiva. Es necesario poner a disposición de los estudiantes herramientas para producir y distribuir informaciones -en el ámbito escolar y, también, fuera de él- de carácter educativo alternativas a la información general de manera que se posibilite una implicación orientada a la construcción de una sociedad intercultural. El potencial que ofrecen las nuevas tecnologías, y en particular Internet, al respecto es evidente. Además de la motivación que supone "escribir para ser leído" a través de la publicación de trabajos escolares o revistas electrónicas, la posibilidad de establecer redes y comunidades comunico-educativas son mecanismos fundamentales para lograr una acción e implicación transformadora.

En este sentido, Grossberg (1988) indica que "la juventud inserta los temas culturales en sus vidas públicas y privadas de forma compleja. (...) Nuestra cultura de los mass-media se ha convertido en una "zona amortiguadora", en un "lugar paradójico", en el que la juventud de hoy vive una difícil, si no imposible, relación con el futuro". El objetivo es derivar la apatía social -y en concreto la de los estudiantes- ante el cambio social para ofrecer otro análisis ideológico distinto de la simple culpabilización la víctima.

3. La escuela de la desigualdad

Analizando los complejos procesos de construcción sociopolítica de esa figura de la alteridad que es la "inmigración no comunitaria" se ha destacado el protagonismo que tienen algunos medios de transmisión cultural como los medios de comunicación de masas, pero no debe olvidarse el trascendental papel que tiene la escuela. La escuela sigue siendo un agente relevante en la socialización de valores, estereotipos, imágenes y prejuicios en relación a los pueblos y culturas. Es por ello necesario reconocer que el etnicismo y el racismo son condiciones diarias de la vida escolar, pero, como dice Gamelia (1998), siempre y cuando se entiendan "no sólo ni principalmente como errores individuales. Tienen una base institucional, cultural y colectiva; por tanto, debemos comprender que no basta con reprimir en el colegio lo que resurge, quizá con más fuerza, puertas afuera".

En la proclamación de las nuevas competencias escolares hay continuos y reiterados llamamientos a la "educación intercultural", como si con su sola evocación, la escuela se convirtiera por arte de magia en la herramienta más adecuada para la construcción de una sociedad respetuosa con las diferencias culturales. El uso de la "educación multicultural" como

idea fetiche "en lugar de ser, como presume, un instrumento para la integración de una sociedad toda ella hecha ya de minorías, se constituye en el motor conceptual que permite dar por bueno un orden clasificatorio de los individuos y de los grupos que presume la condición crónicamente problemática de algunos de ellos por causa de su cultura, escamoteando el origen sobre todo legal, social y económico de sus problemas de adaptación" (Delgado, 1998). En general, lo que se está recogiendo es una visión simple, un humanismo a modo de ideología democrática (respeto y tolerancia). Apenas se ha incluido hasta ahora en la reflexión el hecho de que la sociedad de que es parte esa "nueva" educación no sólo es diversa sino también desigual.

Esta laguna puede provocar que bajo el manto de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se está proclamando es una adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento deirla eliminando. Por ello, dejando de lado lo que de paternalismo y jerarquización entrañan expresiones tales como "tolerancia" o "respeto", se ha de plantear el papel que la escuela puede representar en la construcción de una "sociedad multicultural" que con el pretexto de la diferencia esté perpetuando la desigualdad. Una sociedad, siguiendo a Santamaría (1998), "en la que el diálogo entre unas culturas -que son (re)presentadas como compactas y autónomas-, como algo que está más allá de los individuos que las encarnan, interpretan y transforman y que no tiene relación alguna con lo social y lo político, lo que se está operando en realidad es una reacomodación de los mecanismos de gestión social de las poblaciones, que ya no pone el acento en las desigualdades sociales, cuanto en las diferencias culturales... esto es, en el (des)encuentro cultural".

Para los profesores de barriada, aquellos que trabajan en condiciones durísimas con la realidad del azote del paro o las pésimas condiciones laborales, la violencia, la miseria económica y cultural, los integrismos de todo tipo... la escuela aún aparece "como un lugar donde no todo está perdido, donde continúan latiendo las posibilidades, donde todavía se puede hacer algo, intentando que la exclusión no sea la única forma de construcción de la identidad social y cultural de sus alumnos y que la violencia no sea su único modo de relación" (Larrosa, 1998). En los ámbitos donde esta realidad social es patente las consignas y proclamas multiculturalistas que algunos realizan, pero que llegan "vacías de contenido", sin un acompañamiento estructural, no son más que otro ladrillo en el muro de la desigualdad. El uso que desde discursos satisfechos y arrogantes se hace de estos conceptos "mágicos" sobre "nuestro particular pluralismo" tienen una función ideológica y social, pero poco o nada tiene que ver con lo que ocurre en las barriadas.

Cualquier profesor que superase estos problemas y llevase adelante lo que se pretende del sistema educativo desde los estudios estrictamente "teóricos" sería un superhombre o una supermujer, pero ni siquiera eso porque no se pueden resolver educativamente déficits que son sobre todo sociales. Las desigualdades en el rendimiento académico no pueden eliminarse desde esfuerzos educativos voluntaristas ya que la fuente de dichas desigualdades hay que encontrarla fuera de las puertas de la escuela. Bien al contrario, la imposibilidad de atender las necesidades sociales desde medios educativos para jóvenes situados en entornos desaventajados, donde el fracaso escolar y los conflictos son abundantes, contribuye a forjar en los jóvenes "los sentimientos de "malestar", de pasar lo más pronto posible su enseñanza en centros "poco deseables", y las formas de pensar según la "lógica miserabilista", donde cabe poco más que parchear la realidad académica diaria con ayudas puntuales..., y, por tanto, donde está lejana la idea de crear en esas escuelas, precisamente, lugares de excelencia educativa" (Jordan, 1994). El fracaso escolar no obedece, por tanto, únicamente a la lógica de la institución, se debe también a su desajuste con el contexto social.

Una reforma escolar que pretenda trabajar por transformar las discriminatorias relaciones de raza/etnia no va a ninguna parte si únicamente se centra en un cambio de valores y actitudes voluntaristas de los "actores culturales" alejando del punto de mira a la desigualdad estructural, las relaciones de poder y los factores sociopolíticos de exclusión. Todo rodeado de una enorme y autocomplaciente literatura acerca del "tema multicultural", sobre todo y por supuesto, según Larrosa (1998) "en el campo intelectual de la educación (el que está compuesto por los "intelectuales de la educación": los especialistas, los profesores de universidad, los que escriben libros, dictan conferencias e imparten cursos, los ideólogos de lo

educativo, los que diseñan políticas, los que hablan en los congresos, los formadores de formadores, los que trabajan en los despachos, los que salen en la televisión, en los periódicos y en las revistas, los que tienen autoridad para hablar legítimamente, los que hacen carrera administrando el trabajo de los otros y conformando el sentido de sus prácticas) tan interesadamente abierto a plantearse los retos del futuro, tan apresuradamente dispuesto siempre a dar respuesta a las inquietudes del momento, sobre todo cuando son inquietudes morales" y, podríamos decir, que se plantean de forma acrítica, pero dando muestras de buena conciencia y superioridad moral. En realidad, con lemas contruidos con palabras como "convivencia" o "diálogo" se pretende dar legitimidad moral a casi todos los tópicos tecnocráticos y economicistas que articulan el discurso sobre la pluralidad cultural. A partir de aquí, abandonando el discurso sobre la desigualdad, la propia diversidad queda reducida en muchas ocasiones a sus aspectos más folklóricos con lo que se aborda desde una perspectiva de mero "turismo cultural".

Además, la "educación intercultural" insiste en las características culturales diferenciales de los migrantes, lo que podría reforzar una concepción ahistórica de la educación alejada de la complejidad de la construcción cultural. En realidad, este es uno de los errores que comete el interculturalismo que se viene aplicando: incidir más en los factores que separan, dividen y enfrentan a los seres humanos -además, en áreas donde no son relevantes-, que profundizar en otros criterios ligados a los que es común, sin potenciar un modelo social que se enfrente a la desigualdad. Es por ello que en los proyectos educativos interculturales, no sólo es de suma importancia "determinar las elaboraciones culturales que selecciona, recontextualiza y difunde, de una manera manifiesta y/o implícita, sancionándolas e imponiéndolas además como la cultura legítima; sino que es también indispensable establecer los criterios de ordenación y jerarquización que todos esos saberes y experiencias presentan en su seno, pues son éstos los que al fin y al cabo delimitan lo que es primordial y accesorio, lo que es propio e impropio, lo que es correcto e incorrecto, lo que es digno e indigno,... y, en suma, son éstos los que acotan lo que es pensable e impensable" (Santamaría, 1998).

En realidad, como dice Provansal (1998) "el arte o el "savoir-faire" de las instancias educativas no consiste tanto en enseñar y en transmitir modos operativos de desenvolverse en la sociedad como en naturalizar la distribución desigual de estatus y roles sociales, así como las normas y los valores que los regulan y los sustentan". La alternativa que se plantea es la exclusión y para algunos aquí es donde empieza el "aprendizaje de la desigualdad", asumiendo la convicción de que una posición de inferioridad es mejor que ninguna. Todo ello condena a estos sectores sociales a perpetuarse aún más en lo que Freire llamó "la cultura del silencio".

Pero, siguiendo a Juliano (1993), se ha de abandonar el determinismo althusseriano, según el cual las instituciones -entre ellas el sistema educativo- se limitaban a reflejar las relaciones de poder existentes. La escuela funciona más bien como un campo de fuerzas donde distintos proyectos se complementan o contrapesan y donde los actores desarrollan sus propias estrategias. Por tanto, la escuela, "aunque transmite un determinado código que relaciona y jerarquiza capacidades, saberes, tiempos, espacios, etc., (re)forzando así determinadas relaciones y jerarquías sociales; proporciona también una serie de elementos y herramientas que, como los razonamientos científicos y filosóficos o la elaboración literaria del lenguaje, por ejemplo, entrañan una capacidad reflexiva y crítica que puede ser sumamente útil para la reformulación -e incluso transformación- de esas mismas culturas dominadas, de acuerdo con los intereses de sus sectores subalternos" Santamaría (1998).

Es, justamente, el reconocimiento de esta desigualdad estructural dentro de las escuelas, los sistemas educativos y la sociedad lo que proporciona la clave para desarrollar el enfoque de un modelo educativo antirracista, en el cual la escuela no aparece únicamente como agente reproductor de las injusticias sociales existentes sino que se revela como un espacio desde el que transformarlas. Como dice Miedema (1992) "a la noció de la reproducció s'hi ha de afegir la de la resistència i la de la lluita antihegemònica; en l'educació és l'indret on es lliura una contesta ideològica sobre el significat de les experiències, i pot resultar un punt d'aplicació de la pràctica pedagògica radical. El problema es troba dins el racisme institucional, que perpetua la desigualtat mitjançant un procés de dominació, de negligència didàctica, de marginació, d'inferiorització i d'exclusió". Así, educando para un "informado escepticismo" o un

pensamiento crítico, se ha de avanzar desde el modelo intercultural de conocimiento y respeto entre culturas hacia un enfoque donde se sitúe la especificación del racismo diferencialista institucionalizado como núcleo del problema.

4. De la educación intercultural a la educación antirracista

En los últimos tiempos se ha introducido un reconocimiento positivo de la pluralidad cultural, pero los desarrollos educativos están bastante alejados de haber iniciado un modelo de carácter intercultural. Como dice el Colectivo IOE (1999) "en la práctica domina un discurso que se contenta en afirmar que la escuela no excluye a nadie y ofrece trato igual para todos; cuando se reconoce una especificidad de estos colectivos se alude generalmente a déficits, como la falta de conocimiento de las lenguas vernáculas o el mantenimiento de prácticas culturales que chocan con las escolares; en ese caso se trata de aplicar enfoques "compensadores" de las carencias, para "igualar" a dicho alumnado con el mayoritario". Ello nos revela una concepción de la "cultura" como una colección de valores, normas y costumbres que se distancia totalmente de lo social, lo económico y lo político, y que al mismo tiempo está determinando el comportamiento de los miembros de los grupos étnicos. Además, cuando se aborda el tema de la diversidad se está haciendo hincapié sobre todo en el valor de la diferencia cultural, es decir, más en lo que distingue y separa que en lo que asocia y une.

Así, la cuestión de cómo se aborda la diversidad y si ha de ser reprimida, tolerada o promovida ha sido muy debatido. En el campo educativo se han ido desarrollando, siguiendo al Colectivo IOE (1999), distintos modelos que han ido desde un total rechazo a los diferentes hasta un modelo de educación antirracista que busca denunciar los mecanismos generadores de discriminación:

- rechazo a los diferentes:

La diversidad es percibida como un peligro. Por tanto, se busca limitar la entrada de los diferentes a las aulas y se intentan reducir los contactos al mínimo.

- ignorar a los diferentes:

El alumnado se percibe homogéneamente. Se prevee, por tanto, un único modelo educativo en el que no tienen cabida las necesidades especiales.

- educar a los diferentes:

Hay un reconocimiento de la situación diferencial de ciertos colectivos y aunque no se modifican los presupuestos generales se les dedica una atención especial.

- educación intercultural:

Se registra una adaptación del currículum incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales. Este enfoque es aún incipiente y sus principales sustentos son algunos materiales y experiencias docentes.

- educación "antirracista":

Con esta denominación, utilizada en el mundo educativo británico, se presenta una opción que comparte objetivos con la educación intercultural, pero señala que este modelo no puede entenderse al margen de los fenómenos del poder y de la división social.

A pesar de recibir una enorme atención teórica o académica, en la realidad nos seguimos encontrando con una fuerte marginación que tiende a situar a los "otros" en guetos -bajo el argumento de un presunto respeto a su especificidad- o, también, a someterlos a un proceso de asimilación. Son los más consolidados modelos de monoculturalismo: de asimilación desde un etnocentrismo férreo o de pluralidad acrítica que lleva al aislamiento.

Ante ellos, los modelos intercultural y antirracista proponen un tratamiento educativo de la diversidad que elude el etnocentrismo y reconoce un pluralismo cultural comprometido. Sin embargo, estos modelos tienen diferencias importantes. Hay una posición distinta de comprensión del modelo social imperante. En un caso hay aceptación del sistema socio-económico existente y sus relaciones de poder. En el otro hay una crítica y se aboga por su modificación. Vemos cada uno de ellos:

1. El enfoque intercultural:

Para la educación intercultural el sistema social es válido aunque mejorable a través de la elaboración de valores compartidos entre distintos grupos. Según el Colectivo IOE, para el modelo intercultural (1999) "el racismo y otras formas de discriminación, concebidos como productos de la ignorancia o aberraciones psicoafectivas, podrían ser superados mediante la educación". La escuela se convierte, así, en una clave para la construcción de un modelo de igualdad entre distintos valores culturales. Pero, así, ¿en qué no debe traducirse una educación intercultural? Siguiendo a Jordan (1996) podemos decir que:

- no es un simple "ideal pedagógico humanista" que tiene poca trascendencia a la hora de la práctica escolar diaria. No consiste en poner en marcha actividades añadidas y desconectadas que suelen reducirse a algunas jornadas multiculturales aisladas con manifestaciones musicales, gastronómicas o de "moda étnica".
- tampoco consiste en un conjunto de actividades dirigidas "exclusivamente" para los alumnos minoritarios. Ello se traduce en un modelo compensatorio que se centra en los presuntos déficits de ese tipo de alumnado.
- no puede centrarse tampoco a "determinadas áreas" curriculares porque ningún ámbito académico es ajeno o neutro a la perspectiva cultural.
- no debe ponerse en marcha sólo en centros donde hay un número alto de alumnos minoritarios ya que no tiene prioritariamente una función "paliativa" de una realidad concreta, sino que ha de responder a un proyecto global.

Así, en sentido positivo, Jordan (1996) dice que "esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües". Así, se ha ido incorporando tímidamente un punto de vista intercultural a las prácticas educativas (Miedema, 1992):

- en primer lugar, existe el combate de prejuicios en el plano individual. Se debate el origen del prejuicio y se hace un llamamiento a los sentimientos morales de indignación en relación a los estereotipos existentes.
- en segundo lugar, se pretende que exista una preocupación moral sobre el trato injusto hacia los "otros". Eso lo denomina Miedema, un poco irrespetuosamente, "ayudar a las focas", por la manera similar en la que se ha expuesto el exterminio cruel de las focas, es decir, mostrando el tratamiento injusto al que son sometidas las víctimas.
- en tercer lugar, se pretende la compasión y la preocupación global respecto a las injusticias sociales: las relaciones norte-sur, ricos-pobres.

Dice el mismo Miedema (1999) que todos estos modelos son legítimos, pero aunque puedan incidir sobre "el racisme individual que es duu a terme obertament, el racisme institucional encobert no en quedaria afectat en absolut. Per tal d'afectar el racisme institucional, és necessari un sistema estructural que es converteixi en un repte per a les relacions existents en el camp de l'educació". Ello implica una experiencia diaria sobre la desigualdad y las relaciones

no racistas, yendo más allá las "tertulias sobre racismo". Ello nos llevaría al modelo antirracista.

2. El enfoque antirracista

Para la educación antirracista la discriminación es un componente estructural del sistema social actual y, por tanto, desde la educación ha de plantearse su crítica y contribuir a su erradicación. Según el Colectivo IOE (1999), desde la perspectiva antirracista se establece que "el racismo y otras formas de exclusión son un principio clave de organización de la sociedad, basada en la dominación y la explotación, por tanto, la educación en valores es insuficiente para superar dichos fenómenos".

En este contexto, "los teóricos del enfoque crítico antirracista sostienen que la educación basada en la comprensión individual de las culturas no erradica el racismo, ya que el racismo no está basado sólo en malentendidos culturales e imágenes negativas de las culturas minoritarias" (Calvo y otros, 1996). Las imágenes negativas son elementos que contribuyen al racismo, pero son símbolos más que causas. No es suficiente con evidenciar los prejuicios negativos y estereotipos, habrá que incidir en el cuestionamiento de los factores estructurales que mantienen la desigualdad. Siguiendo con Calvo (1996), las diferencias entre el enfoque y el modelo de educación intercultural pueden ser resumidos en:

- mientras la educación intercultural cree en la perfectibilidad de las estructuras sociales existentes mediante la creación de valores compartidos, para los antirracistas la sociedad no es vista como un área neutral donde compartir valores, sino como lugar donde los valores dominantes discriminan a otras culturas que no los poseen.
- la educación intercultural ve el término "raza" como algo cultural y despolitizado, por lo que ve al racismo como un equívoco basado en la ignorancia que, por tanto, puede ser corregido por la información y la acción educativa. La educación antirracista, sin embargo, analiza el racismo como un constructo artificial diseñado para facilitar y perpetuar la desigualdad, siendo un principio organizador de la estructura social y política íntimamente unido a otras formas de discriminación, por lo que la mera acción educativa, sin un cuestionamiento estructural, sería insuficiente para la erradicación del racismo.
- ambas posiciones reivindican el logro de la justicia social como un objetivo prioritario, pero mientras los interculturalistas lo ven en términos de igualdad de valores culturales, en la educación antirracista supone igualdad de oportunidades y de posibilidades para los miembros de todos los grupos raciales/étnicos.

Para la teoría crítica, en definitiva, la educación multicultural o intercultural es una nueva forma de "presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. (...) Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" (Etxeberría, 1992). Pero, para ellos, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.

Consecuentemente, según Alegret (1992), para el modelo de educación antirracista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose. Propone:

- erradicar la negligencia ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad, procurando una toma de posición del centro educativo y dejando de considerar los problemas racistas como problemas individuales de los alumnos, padres o profesores.

- avanzar de "añadidos curriculares" a estrategias más globales, a acciones que impliquen a la escuela en su conjunto.
- cambiar los objetivos cognitivos hoy vigentes por otros más afectivos que involucren a enseñantes y alumnos de forma más directa en la acción antirracista.
- promover análisis e investigaciones sobre "lagunas culturales", fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto, el papel de los medios de comunicación o los procesos de socialización en contextos multiculturales.

Además se ha de incorporar la consideración de la acción social de enseñantes y alumnos donde ambos se convierten en "críticos sociales reflexivos" y agentes de cambio social. Es necesaria esta aportación de la escuela a la construcción social implicando a alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades.

Para ello, Banks (1991) ha insistido en la dimensión crítica del currículum que "debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículum debe enseñar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos". En términos de contenidos nos encontramos con: la inclusión de "los otros", su historia y su cultura, sus aportaciones y sus problemas actuales; la eliminación de los aspectos etnocéntricos que hacen de la cultura oficial la cultura verdadera y superior; la denuncia de los prejuicios y estereotipos discriminatorios.

Se trata de dar un impulso a la transformación social y educativa en un proyecto de educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Se incluye aquí a la escuela, a pesar de todas las críticas que se le pueden hacer, ya que los saberes que transmite siguen teniendo un importante reconocimiento social y puede actuar como vehículo igualitario ante la mercantilización de la educación. Pero ello con la condición de que se potencie un modelo de escuela crítica que ha de revisar los mensajes que proyecta y cómo lo hace, para no reproducir mensajes, valores e intereses espúreos. Se apuesta, por tanto, por esa posibilidad de mejora global educando en y para la diversidad. Así, teniendo como objetivo un modelo de educación antirracista, se propone avanzar en un proyecto educativo que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

5. Bibliografía

ALEGRET, J.L. (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

ALEGRET, J.L. (1992): "Racismo y educación", en FERMOSO, P. (ed.): *Educación intercultural*. Madrid, Narcea.

BANKS, J.A. (1992): "Multicultural Education: approaches, developments and dimensions", en LYNCH, J.; MODGIL, C., MODGIL, S. (ed.): *Cultural Diversity and the schools*. Londres, Falmer Press.

BESALU, X; PALAUDARIAS, J.M. (1992): "Escola i diversitat cultural", en VV.AA.: *Sobre interculturalitat: documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona, Fundació SER.GI.

- CALVO, R.; CASTIELLO, CH.; GARCIA GUTIERREZ, J.; NICIEZA, J.; PEREZ MOTA, R.; REGUERA, A. (1996): *Materiales para una educación antirracista*. Madrid, Talasa.
- COLECTIVO IOE (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Universitat de València.
- DELGADO, M. (1998): "El discapacitado. Una nueva figura de la exclusión en la escuela", en *Trabajadores de la enseñanza*, n.192, pp. 14-15.
- ETXEBERRIA, F. (1992): "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en VV.AA.: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial.
- GAMELLA, J.F.; SANCHEZ-MUROS, P. (1998): *La imagen infantil de los gitanos. Estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas*. Valencia, Fundació Bancaixa.
- GIROUX, H. A.; SIMON, R. (1988): "Critical pedagogy and the politics of popular culture", en *Cultural Studies*. n.2, pp.294-320.
- GIROUX, H.; FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, Roure.
- GIROUX, H.A. (1994): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- GROSSBERG, L. (1988): "Rockin' with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity", en *Cultural Critique* n.10, pp. 123-149.
- JORDAN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, Ceac.
- JULIANO, D. (1987): "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria", en RINGUELET, R. R. (Comp.): *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires, Búsqueda.
- JULIANO, D. (1991): "Antropología pedagógica y pluriculturalismo", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.196, pp. 8-10.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- JULIANO, D. (1994a): "La construcción de la diferencia: los lationamericanos", en *Papers*, n.43, pp. 23-32.
- JULIANO, D. (1994b): "Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano", en CONTRERAS, J. (Comp.): *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid, Talasa.
- JULIANO, D. (1996): "El contacto intercultural: ¿con quién y en qué contexto?", en *Página abierta*, n.61.
- JULIANO, D. (1998): "Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada.", en SANTAMARIA, E.; GONZALEZ PLACER, F. (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona, Editorial Hacer.
- LARROSA, J. (1995): *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid, La Piqueta.
- McCANNELL, D. (1992): *Empty Meeting Grounds: the tourist papers*. Londres y Nueva York, Routledge
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MARTINEZ NICOLAS, M.; RODRIGO, M.; RUIZ, C. (1997): "La informació en una societat multicultural", en VV.AA.: *Periodisme i societat*. Universitat de Autònoma de Barcelona.

PROVANSAL, D. (1994): "La sociedad paralela: asistentes y asistidos", en *Papers*, n.43, pp. 13-21.

PROVANSAL, D. (1998): "La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo.", en SANTAMARIA, E.; GONZALEZ PLACER, F. (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona, Editorial Hacer.

PROVANSAL, D. (1999) "¿De qué migración hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales", en CHECA, F.; SORIANO, E.: *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona, Icaria.

SALINAS, J. (1995): "Cambios en la comunicación, cambios en la educación", en VILLAR, L.M.; CABERO, J. (coord.): *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp.61-73.

SANTAMARIA, E. (1994): "Extranjero, nada menos que una palabra mayor", en *Papers*, n.43, pp. 63-70.

SANTAMARIA, E. (1998): "La educación escolar, es como es. Algunas consideraciones sobre la más que improbable interculturalidad de la escuela", en SANTAMARIA, E.; GONZALEZ PLACER, F. (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona, Editorial Hacer.