



CONTROVERSIAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Juan José Bueno Aguilar

[1.- Introducción.](#)

[2.- Educación Multicultural.](#)

[2.1.- Falsa polémica: Educación Intercultural versus Educación Multicultural.](#)

[2.2.- Propuestas de Educación Multicultural.](#)

[2.2.1.- Educación Multicultural: ámbitos de desarrollo.](#)

[2.2.1.1.- Perspectiva histórica.](#)

[2.2.1.2.- Discurso Multicultural.](#)

[2.2.1.3.- Asincronismo.](#)

[Referencias Bibliográficas.](#)

1.- Introducción.

La Educación Multicultural es una realidad compleja, polisémica y variada, con múltiples matices. En primer lugar, para intentar desvelar su significado, voy a ofrecer distintas definiciones que recogen las perspectivas de diferentes autores y autoras en contextos diversos, lo cual proporciona un panorama más rico para abordar su comprensión. Posteriormente, articularé el significado de la Educación Multicultural en relación con las distintas conceptualizaciones de lo que se entiende por cultura, interpretando ésta como un componente fundamental para su análisis. A continuación, trataré de desentrañar cuál ha sido la evolución que ha experimentado la Educación Multicultural en las últimas décadas.

Entre las distintas definiciones de Educación Multicultural que he encontrado, que son muchas, y después de haber efectuado la revisión de la literatura y los significados que muestran cada una de ellas, considero que aquéllas que he ido seleccionando representan prácticamente todo el espectro de este mundo en constante ebullición. Las distintas conceptualizaciones que refiero aquí han sido seleccionadas por sus matices diferenciales.

La Educación Multicultural no es un concepto unitario sino complejo, que subsume en él una variedad de creencias, políticas y prácticas en educación que pretenden dar una provisión de conocimientos y actitudes en una sociedad multirracial. La Educación Multicultural no puede ser entendida meramente como una exótica adición de contenidos al Currículum, sino que debe ser una consideración sistemática de los efectos perversos del racismo. Además, debe buscar la implementación del pluralismo y la diversidad en todas las propuestas educativas, recogiendo las profundas raíces que el multiculturalismo presenta en la sociedad (Cohen y Cohen, 1986: 2 y 68).



La Educación Multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar, como señalan Javier Murillo, Montserrat Greñeras, Amalia Sagalerva y Elena Vázquez (1995: 211).

La Educación Multicultural, según Judith J. Richards (1993: 48), es un proceso que dignifica la naturaleza multicultural de la sociedad en la cual vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. Su fin último es proporcionar a los niños y a las niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas.

Otras autoras como Sandra Dickerson (1993: 70) entienden que la Educación Multicultural es un complejo sistema de educación que incluye la promoción del pluralismo cultural y la igualdad social. Estos programas deben reflejar la diversidad en todas las áreas del conocimiento escolar; las formas y los comportamientos de las personas que trabajan en el ámbito educativo deben ser acordes con la diversidad existente dentro de la sociedad; la enseñanza incluida en el Curriculum debe ser imparcial; y se tiene que garantizar la equidad en los recursos y en los programas para todas y todos los estudiantes, así como en los resultados.

La Educación Multicultural, en apreciación de Theresa Perry y James Fraser (1993: 3), no es una nueva materia que únicamente añade nuevo material para el Curriculum escolar, sino que fundamentalmente es una re-visión, un cambio profundo, de las relaciones entre la escolaridad y una sociedad democrática.

Desde una concepción posmoderna, la Educación Multicultural se encuadra dentro del marco de resistencia y transformación de la sociedad, y pretende, según Peter McLaren (1995: 210), la especificación de la diferencia y de la diversidad dentro de un Curriculum multicultural que permita, a través de la enseñanza, la construcción de una ciudadanía híbrida y de una solidaridad multicultural. Es decir, la discusión sobre Educación Multicultural desde la posmodernidad crítica enfatiza que el profesorado trabaje sobre el significado, los posicionamientos y la especificidad del conocimiento en términos de raza, clase y género de los y las estudiantes.

Pero también la Educación Multicultural ha sido entendida, especialmente en los últimos años, como un proyecto de la posmodernidad por la multiplicidad de conflictos y puntos de vista diferentes que se generan en su ámbito de actuación (Bridges, 1991: 7).

Existen otras definiciones que especifican el discurso de la multiculturalidad desde el desarrollo de la competencia cultural, como la que propone la American Association of Colleges for Teacher Education en su documento "No One American Model", (1973: 264), citado en William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (1995: 324), quienes señalan que "la Educación Multicultural es una educación que valora el pluralismo cultural, pero no debe



limitarse a él. Se sostiene el enriquecimiento cultural de todos los niños, las niñas y los jóvenes mediante programas fundados en la conversación y extensión de las alternativas culturales. La Educación Multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, y se afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse. Además, las principales instituciones educativas deben luchar para conservar y realzar este pluralismo cultural".

Pero quizá una de las definiciones más claras y concisas de cuáles son las pretensiones que se ciernen sobre la Educación Multicultural sea la propuesta por Cameron McCarthy (1993: 295) cuando manifiesta que la Educación Multicultural representa un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural existente en el Curriculum. y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa.

El análisis de las diferentes maneras de comprender la cultura tiene una incidencia directa e inmediata en lo que se entiende por Educación Multicultural. El concepto de cultura es una de las ideas nucleares de este ámbito del conocimiento que estoy definiendo.

Como se podrá apreciar a lo largo de este artículo, existen múltiples conceptos implícitos en las distintas aproximaciones a la idea de cultura, así como diversas concepciones de cultura en las heterogéneas aproximaciones a la Educación Multicultural. Aunque quiero añadir aquí que no todas las referencias a la Educación Multicultural tienen el mismo valor, y que algunas de las formas de entender la Educación Multicultural carecen de un concepto de cultura sólido. En este sentido se refieren también algunos autores y autoras cuando señalan de forma un tanto categórica que,

"en la mayoría de las visiones sobre Educación Multicultural se halla implícita una concepción algo estática de cultura. La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Estas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos" (Moodley, 1986: 69).

Por ello, resulta necesario partir del concepto más abierto y amplio de cultura que implique la diversidad y la multiplicidad como base para el diseño de la Educación Multicultural. En esta línea existen distintas definiciones expresas del concepto cultura en trabajos referidos a la Educación Multicultural. De este modo, se pueden encontrar algunas formulaciones de lo que se entiende por cultura en el campo específico de la Educación Multicultural, como las siguientes:

"Cada estructura política posee su cultura propia distintiva, que incluye normas, valores, ideologías, asunciones, símbolos, significados, lenguaje y otro capital cultural compartido que hace posible que funcione como una unidad coherente, sin desintegrarse" (Lynch, Modgil y Modgil, 1992: 9).

"La cultura consiste en aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o un dialecto, la fe religiosa, la identidad étnica y la localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y



prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural entendido así se caracteriza fundamentalmente porque es aprendido" (Strivens, 1992: 212).

La formulación de Donald y Rattansi alude a una redefinición del término de cultura a la luz de las críticas realizadas al concepto que subyacía al multiculturalismo. Estos autores señalan que:

"se sugiere una definición de cultura más cercana a lo que muchos científicos sociales y teóricos de la cultura habrían tenido en mente cuando hablan sobre ella, que es la que está en las versiones asociadas con el multiculturalismo o el antirracismo. Ésta no se limita a las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos manifiestos son producidos a través de sistemas de significados, de las estructuras de poder y de las instituciones, en las que uno y otras se despliegan.

... Desde este punto de vista, la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales, es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas" (Donald y Rattansi, 1992: 4).

Estas perspectivas hacen percibir también que sí se ha generado de forma paralela desde la Educación Multicultural un concepto de cultura lo suficientemente rico como para poder fundamentar esta propuesta.

La cultura entendida de este modo muestra un cambio importante; plantea que la cultura de cada grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una "diversidad organizada" remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, con versiones diferentes pero equivalentes sobre el mundo, de tal manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles dentro de un grupo, es decir, en el que predomina la identidad del grupo frente a la perspectiva individual. Como señalan F. Javier García Castaño, Rafael Pulido y Angel Montes (1994: 9), se produce una confrontación realista entre lo que la gente hace y lo que esta misma gente dice que hace; lo cual pondría las claves sobre que: "oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas". Gran parte de la tarea dentro de la Educación Multicultural estará en la combinación de ambas informaciones para, en esta confrontación, explicitar y explicar la cultura, y quizás llegar a interpretar qué significa lo que las gentes dicen que hacen en relación con lo que hacen. De esta manera, se debería inferir que la cultura está compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de los comportamientos de los miembros del grupo que estudia. Así, la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas. Y resulta conveniente destacar también que las culturas tienen una heterogeneidad real.

Es precisamente en relación específica con la cultura donde se pueden prefigurar los tres tipos distintos de discursos multiculturalistas y sobre



la desigualdad racial que se podrían catalogar como más interesantes desde la perspectiva del presente. A ellos se refiere de forma inteligente Cameron McCarthy (1993: 291-292) cuando define los discursos de comprensión, competencia y emancipación cultural en el campo del multiculturalismo, que desarrollaré en el apartado siguiente.

Estas distintas definiciones sobre cultura exponen la diversidad, la multiplicidad, la complejidad y la asincronía como fundamentos para la Educación Multicultural, si bien es cierto que también es necesario plantear aquí cuáles son otras líneas de pensamiento, puesto que, en caso contrario, se caería en un reduccionismo y una prepotencia imperdonables. Del mismo modo, estos planteamientos multiculturales tienen como referencia ineludible aspectos referidos a la posmodernidad y todas las cuestiones que circundan y condicionan en la actualidad todo el pensamiento educativo.

Como puede apreciarse, en este campo del multiculturalismo es donde se están generando en los últimos años grandes corrientes de pensamiento y reflexión que cambian constantemente de perspectiva, lo cual se puede observar con la profusión de temas relacionados con el racismo, la diversidad y la cultura, y con la formulación de preguntas y el cuestionamiento de algunos valores que fundamentan la labor educativa. La Educación Multicultural es un terreno vibrante y profundamente cambiante que atrae por el vértigo que produce y el gran reto que plantea.

Cada una de las propuestas referidas hasta ahora muestra una conceptualización y reflexión bastante diferente de lo que se entiende por Educación Multicultural y su ámbito de actuación en relación con la cultura. Ahora trataré de clarificar estos distintos posicionamientos en el marco específico de la misma.

2.- La educación multicultural.

La Educación Multicultural privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos, minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple, con una intención de comprensión y comunicación entre ellos.

Ya he analizado el significado de la cultura en sus distintas acepciones y significaciones. En relación con estas apreciaciones se compone lo que se conoce como multiculturalismo, dependiendo de una u otra concepción de cultura que se tenga. Según sean las matizaciones, así se percibe de una manera u otra el multiculturalismo. Quizás una de las elaboraciones más agudas sobre el multiculturalismo sea la que plantea Peter McLaren (1995: 111), quien apunta que "el multiculturalismo significa una aceptación cultural del riesgo que implican la complejidad de las relaciones entre las distintas culturas, explorando la identidad de cada una de ellas dentro de un contexto de poder, discurso y experiencia".

La ideología multiculturalista supone entender la diferencia como pluralismo. La práctica y el discurso del multiculturalismo desde la



práctica educativa, como señala Leslie Roman (1993: 78), tiene como objetivo la inclusión de la representación de las minorías en los textos y en las propuestas educativas, así como en la representación del profesorado y en los grupos de alumnas o alumnos. A esto cabe añadir que no sólo se desarrolla una perspectiva multiculturalista allí donde aparecen manifestaciones expresas de la diversidad, sino también en aquellos lugares, centros o grupos donde no se manifiesta tan claramente el multiculturalismo; si cabe, allí las pautas de actuación son más importantes.

"El multiculturalismo es, por tanto, producto de una coyuntura histórica particular de relaciones entre el Estado, afirmando las minorías raciales y los grupos mayoritarios, los educadores y las educadoras, así como la política intelectual, cuando el discurso sobre la escolaridad se refiere a las relaciones raciales y étnicas en la educación y en la sociedad" (McCarthy, 1993: 289).

El debate sobre el multiculturalismo asume necesariamente la relación entre identidad étnica y cultura. Se podría argumentar que la cuestión deseable sería la de una sociedad multicultural plenamente asumida y enraizada, mientras que los hechos demuestran que la sociedad multiétnica con un profundo desarrollo en las prácticas culturales dista bastante de la realidad. El multiculturalismo es un proyecto al que hay que ir caminando día a día con prácticas y propuestas que ahonden en el multiculturalismo propiamente dicho de la sociedad.

Entre las distintas estrategias que proponen este tipo de valoración, quizás sea el multiculturalismo crítico con intención emancipadora quien mejor responda a esta línea de reflexión y actuación. En él se presenta una redefinición racial del conocimiento escolar desde la heterogeneidad de perspectivas e identidades de los grupos más desaventajados - los mayoritarios ya están reflejados en él- en un proceso de ir más allá de la mera "inclusión", más bien se debe tender a una profundización y relativización de las múltiples voces que entran a formar parte de las fuerzas que producen conocimiento.

Pero esto no siempre ha sido de este modo, ni mucho menos. El multiculturalismo ha generado un profundo debate sobre la educación en la última década que resulta muy interesante y enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad, sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios, etc., siempre en contacto con las distintas concepciones de la Educación Multicultural, y todo ello aderezado con la referencia constante a la condición posmoderna.

A lo largo de los últimos años se pueden apreciar formas distintas de lo que se entiende por Educación Multicultural. Pero algunas de ellas no están ni mucho menos enterradas en el pasado, sino que se puede percibir una coexistencia actual de todas ellas, aunque algunas con ciertas matizaciones y ligeros maquillajes que las hacen ligeramente distintas a sus posturas iniciales. Cuando presente estas distintas perspectivas sobre lo que significa este concepto múltiple y diverso, quiero que quede claro que aunque la gran mayoría emplee el término de Educación Multicultural, detrás de él se esconden concepciones muy distintas, en algunos casos hasta contradictorias, de lo que se expresa con el mismo término. Es más, las propuestas de actuación que



desarrollan, o los mismos presupuestos que tienen, son completamente diferentes. Por eso resulta necesario, casi imprescindible, desvelar este enigma.

Para intentar esclarecer este arcano, en primer lugar trataré de desentrañar una falsa polémica que se desarrolla - más bien diría que se desvanece pero aún colea- entre la educación intercultural y la Educación Multicultural; un falso enfrentamiento que busca más dividir fuerzas que clarificar significados, para pasar a continuación a analizar detenidamente los distintos significados y significaciones de la Educación Multicultural.

2.1. Falsa polémica, educación intercultural vs. educación multicultural.

La 'Educación Intercultural' y la 'Educación Multicultural' se ocupan fundamentalmente de lo que significan las interrelaciones entre los distintos grupos en el ámbito educativo, no sólo escolar. Pero los seguidores de una u otra tendencia, que se corresponde más con demarcaciones geográficas y culturales, buscan una preponderancia que haga mérito a sus pretensiones.

Esta falsa polémica o debate irrelevante, al que se refiere Alec Fyfe (1993: 37-48), se origina cuando hay un intento manifiesto de desunión de la riqueza que se propugna desde este cuerpo de conocimientos, cuando se trata de silenciar la fuerza y la profundidad de esta discusión. Es decir, cuando se pretende desviar las dudas hacia una cuestión lingüística y semántica, tratando de evitar los cuestionamientos profundos y los replanteamientos sustanciales que se proponen para debatir, y cuando se intenta eludir los análisis que tratan de construir los significados plenamente aceptados y que parecían incuestionables para la sociedad y en la educación. Lo que se propone desde ellas, indistintamente, es un análisis concienzudo, intenso y inteligente sobre todo lo que es la educación en estos momentos de replanteamiento de la modernidad, de la condición posmoderna, siempre en contextos concretos.

También se puede decir que la adopción del concepto de Educación Multicultural viene determinada fundamentalmente por la tradición anglosajona que lleva muchos años repensando y construyendo el significado de la Educación Multicultural (Multicultural Education), pero también trato de recoger las aportaciones de otras líneas de pensamiento igualmente interesantes. Hago una especial mención a que los significados de la misma sean perfectamente referidos a la interrelación e intercomunicación entre las culturas en un plano de igualdad, pero esto no se produce con la mera enunciación en la educación, sino mediante un análisis detallado de cómo se producen estas interrelaciones, en qué marcos y dónde, cómo se construyen las relaciones de poder en el sentido plenamente foucaultiano del término, de qué manera se desarrolla la propia identidad del grupo y la construcción de la alteridad, cuándo y por qué se producen estas intercomunicaciones, etcétera. Este cúmulo de preguntas, más que sus posibles respuestas, es lo que me lleva a pensar que estas relaciones se desarrollan en un marco muy complejo, múltiple y diverso, componentes esenciales del significado de la Educación Multicultural.



Si bien son equiparables la Educación Multicultural y la educación intercultural, como pretendo demostrar, ya que se ocupan del mismo ámbito de actuación, voy a definir en primer lugar de forma separada cada una de ellas, para clarificar el panorama conceptual.

La educación intercultural resalta las relaciones y los valores individuales o grupales, además de las formas y los múltiples símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en la vida cotidiana. Para algunas autoras como Ángela María da Silva (1995: 8), la educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalencia entre las personas... donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria.

La educación intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural. Por tanto, este tipo de educación pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto. Desde esta perspectiva, y resaltando esta relación de entendimiento y consenso, también se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural, y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria.

Las diferencias existentes entre la sociedad multicultural y la sociedad intercultural, desde esta posición, radican en que la primera se refiere a que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Mientras que la sociedad intercultural constata que las distintas culturas, los grupos nacionales, étnicos, religiosos que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida; se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todas y todas las implicadas e implicados tienen el mismo peso, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. Estos aspectos de igualdad o preponderancia son los puntos donde radica la diferencia fundamental entre ambas concepciones.

Varios son los autores y autoras que defienden esta forma de entender la Educación Intercultural, entre ellos y ellas se puede destacar a Paciano Feroso (1992), Mario de Miguel (1992), Ferrán Ferrer (1992), Dolores Juliano (1993), Ana Amorós y Pilar Pérez (1993), José Antón, Xavier Lluch, Angels Roda, Anna Ros y Javier Salinas (1995), Juan José Delgado (1995), Jesús Gómez y Jorge Sanz (1995), Martín Rodríguez (1995), Carlota Solé (1995), José Luis García Garrido (1995), José María Puig Rovira, (1995), María José Díaz Aguado (1995), Antonio Martín y José Manuel Ruiz, (1995), Javier Murillo, Montserrat Grañeras, Amalia Segalerva y Elena Vázquez (1995). La propuesta educativa de la educación intercultural, por tanto, se basa en la igualdad de todas las culturas sin llegar a homogeneizarlas;



desarrolla el derecho a la diferencia cultural, y ésta es entendida como un hecho positivo; propugna la justicia en la actuación frente a las desigualdades; fomenta el desarrollo de las culturas minoritarias y promueve su conocimiento; sostiene el derecho a la diferencia y el enriquecimiento mutuo como uno de los pilares en que se sustenta este tipo de educación. Aunque todo ello parte de una premisa: que las relaciones tienen que ser en un clima de aceptación recíproca y de igualdad, cosa que en la mayoría de las ocasiones no ocurre de este modo.

El peligro que representa esta forma de entender la educación es que el interculturalismo mal entendido, como señala Francesc Carbonell (1991: 61), "puede transformarse en el envés del racismo y la xenofobia. *En este caso, el discurso y la ideología mal llamados "interculturalistas" ¿tendrían quizá la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales de poder y marginación, de dominación-sumisión, en las cuales uno de sus elementos es la identidad étnica, para sustituirlo por un conjunto de relaciones imaginarias en torno a un simulacro de trueque de elementos más folklóricos que culturales?*"⁽¹⁾ Esta conceptualización muestra un intercambio que no tiene en absoluto en cuenta el conflicto ni el componente enriquecedor de la posible relación que se pudiera establecer.

En el otro extremo del continuo que estoy refiriendo estaría la Educación Multicultural. La Educación Multicultural, para Javier García Castaño, Rafael Pulido y Ángel Montes (1994: 2), nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de grupos minoritarios que, además de necesitar un trato adecuado por la "distancia" entre su cultura y la cultura presentada y representada en la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a la misma. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar los éxitos de estos colectivos en la escolaridad y, en algunos casos, promueven un respeto hacia la cultura de origen y una integración en la cultura de "acogida", dándole importancia y valorando las culturas de las personas. Si bien es cierto que en la actualidad existen diferentes formas de entender la Educación Multicultural, como presentaré en los apartados siguientes.

El multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla otro tipo de discurso que obliga a conectar y pensar los temas educativos desde un punto de vista social. Se plantean preguntas acerca de la complejidad de las relaciones que se producen por razón de género, clase, cultura o etnia, se plantea reconceptualizaciones sobre aspectos que parecen obvios o comúnmente aceptados por la población, se interroga por los significados y por las cuestiones de identidad cultural, se interpela asimismo por las relaciones raciales y culturales (Wallance 1993: 253). Es decir, el multiculturalismo se mueve más allá del mero etnocentrismo y colabora con la transformación cultural, para cruzar los límites lingüísticos, políticos y étnicos, desde algunas posiciones más conservadoras-liberales que pretenden una cultura más igualitaria, con reglas más comunes y universales para todos y todas, hasta posturas de multiculturalismo crítico o de resistencia que exploran la identidad dentro del contexto de poder, del discurso, de la



cultura, de la experiencia y de la especificidad histórica (McLaren, 1995: 111 y 213).

La Educación Multicultural expresa también, asumiendo muchos de los presupuestos de la educación intercultural, la importancia de establecer cauces de comunicación e interrelación entre los grupos de una sociedad, y percibir que esa realidad social multicultural es un signo de enriquecimiento. No se trata de una mera yuxtaposición de culturas, en la que se preserva la identidad y diferencia de cada una de ellas, sino que se propicia a través de la educación un diálogo entre las culturas, se defiende la tolerancia y la flexibilidad con una reformulación permanente entre las culturas y los programas de acción cultural. De esta manera se pretende diversificar las propuestas educativas para que puedan recoger la pluralidad y la multiplicidad. El objetivo que se plantea, en palabras de Alain Touraine (1995: 21), sería el pluralismo cultural y el multiculturalismo democrático (2). Especialmente el multiculturalismo se entendería como el reconocimiento por cada cultura del valor de las otras, y con la garantía por parte del Estado de los derechos de las diferencias culturales.

Esta pluralidad cultural dentro de un espíritu democrático permite mayores posibilidades de innovación, creatividad y adaptación a los cambios sociales desde una perspectiva crítica y emancipadora,

"no es posible concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de conciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evolucionará si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás" (Antón y otros, 1995: 16).

"Es preciso reconocer el complejo carácter multiétnico, multicultural y pluralista de las sociedades modernas" (Lawton, 1975).

Uno de los rasgos más nítidos que se puede extraer de la Educación Multicultural es que consiste en preparar a las alumnas y a los alumnos, tanto pertenecientes a grupos mayoritarios como minoritarios, para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente dentro de una sociedad plural y multicultural.

Como puede apreciarse, al analizar profundamente el significado de la educación intercultural y la Educación Multicultural son muchos más, y más profundos, los puntos de conexión que los de divergencia. Las matizaciones de una y otra son perfectamente complementarias y compatibles, por lo que es preferible referirse a la primera o a la segunda, en este caso yo utilizo la Educación Multicultural, como la que engloba todos los significados referidos. Una vez superado este primer escollo, ahora voy a desglosar cuáles son las principales propuestas sobre la Educación Multicultural.

2.2. Propuestas de educación multicultural.

La Educación Multicultural, como tal denominación, aparece en los años 60 en los EE. UU. como reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación, que señala Cameron McCarthy (1993: 298), o como



un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglosajón, en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. Esto ocurre también en distintos países, entre los que se pueden destacar Inglaterra, Canadá o Australia, si bien por razones diversas. Mientras que en España los discursos sobre la Educación Multicultural son relativamente recientes, sólo en la última década se inicia la toma de conciencia de su significación real, y empieza a cubrir espacios importantes en distintos foros de debate sobre educación.

Las propuestas multiculturalistas se plantean la multiculturalidad como un reto, ya que tienen una concepción dinámica y cambiante de la variedad cultural que se manifiesta en los distintos grupos que participan en el entramado social. También perciben la realidad social multicultural y plural como un signo de enriquecimiento y como un hecho deseable que puede potenciar el marco de relaciones, especialmente en situaciones educativas.

El problema de la Educación Multicultural comienza a surgir cuando se constata de hecho la persistencia de la desigualdad racial en la enseñanza, y se desarrollan distintas posturas de tratamiento ante la diversidad, si bien es cierto que cada una de las políticas generadas desde la escuela, e inspiradas en instancias superiores, tienen distinto grado de compromiso y muestran propósitos diferentes.

Uno de los problemas más importantes que se plantea la Educación Multicultural es el tratar de definir el concepto de "raza"⁽³⁾ como realidad compleja, dinámica y cambiante; pero entendiendo ésta no como algo exclusivamente biológico, sino que tiene un fuerte componente cultural e ideológico. Algunos autores como Willian Pinar, Willian Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (1995: 315-357) llegan incluso a manifestar que es imposible comprender el Curriculum sin entender la "raza", ya que es un componente central en su construcción, resaltan que es preciso "entender el Curriculum como un texto racial" - entre otros -, y hacen referencia a la identidad americana, aunque sus análisis se pueden transferir perfectamente a otros ámbitos educativos como el nuestro.

Continuando con esta línea de estudio, también la Educación Multicultural, en sus últimas y más comprometidas concepciones, hace especial mención de la educación de los grupos marginados, no sólo por razones de su grupo étnico, sino por razones de clase y género. Como intenta demostrar Cameron McCarthy en su libro *Racismo y Curriculum* (1994) y con el desarrollo de la teoría asincrónica, las relaciones de clase y género también contribuyen a la configuración del carácter racial de la enseñanza contemporánea.

2.2.1.- Educación Multicultural, ámbitos de desarrollo.

Al principio, y teniendo en cuenta la corta tradición de este tipo de conocimientos, se puede formular que los ámbitos de desarrollo de la Educación Multicultural han sido diversos y han evolucionado con el tiempo desde posturas más asimilacionistas e integracionistas hasta planteamientos asincrónicos. Todas estas perspectivas tratan de



explicar cuál y cómo es la desigualdad racial en la escolarización. Estos cambios y las evoluciones que han experimentado se pueden observar, estableciendo paralelismos, tanto en la realidad norteamericana, reflejada en los trabajos de Cameron McCarthy (1993 y 1994) o William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (1995); como en la situación inglesa que recogen Louis Cohen y Alan Cohen (1986), Sally Tomlinson (1990) y Barry Troyna y Richard Hatcher (1992); incluso en la Educación Multicultural en España, con distintas acepciones y planteamientos, se pueden analizar posiciones similares, o cuando menos paralelas, como recogen autores como Jurjo Torres (1991, 1996), Javier García y Rafael Pulido (1993, 1994), Tomás Calvo Buezas (1990, 1995), Colectivo IOÉ (1995).

La Educación Multicultural pretende estudiar este carácter complejo de las relaciones de raza en la vida institucional de las organizaciones sociales como la escuela u otras instancias educativas. En vez de tratar los grupos minoritarios como entidades homogéneas, señala cuáles son los intereses, las necesidades y deseos contradictorios que informan la conducta social, educativa y política de las minorías, e intenta revelar la compleja comprensión de las diferencias raciales en la educación.

La Educación Multicultural representa un gran esfuerzo por reconocer la diversidad cultural en el Curriculum, que enfatiza especialmente en aspectos de entendimiento cultural, competencia cultural y emancipación cultural. Pero también desarrolla otros aspectos de comprensión de la tensión constitutiva de las relaciones que se producen en correspondencia con la desigualdad racial, como por ejemplo las conexiones con la clase social y el género, ya que lo que se pretende, en última instancia, es un conocimiento del complejo funcionamiento de la raza en las instituciones educativas.

2.2.1.1.- Perspectiva histórica. (4)

Las primeras explicaciones de la desigualdad racial en la escolarización trataban de reducir los complejos problemas relacionados con ella a la cuestión de la educación de las minorías. Esta tendencia denominada "esencialista" (Troyna y Williams, 1986; McCarthy y Apple, 1988) trata de explicar de manera causal la desigualdad racial en función de las deficiencias biológicas y culturales que se dice que presentan los y las jóvenes de las minorías.

Los diversos enfoques de la Educación Multicultural en los EE. UU. pueden servir de marco conceptual interesante para clarificar y hacer explícitas una serie de supuestos que subyacen a cualquier tipo de conceptualización, aunque suponga un esfuerzo añadido. Además, los Estados Unidos de Norteamérica es un país que ha avanzado mucho en este tipo de conocimientos específicos sobre la multiculturalidad, pero esta reflexión también podría ser aplicada a otros países como Inglaterra, Francia, Canadá, Australia. Quizás en España la tradición sea menor, pero ello no quiere decir que sea menos importante; para refrendar esta apreciación se pueden encontrar buenos ejemplos en las distintas formas de tratamiento educativo que se le ha brindado a la población gitana y, en los últimos años, a los colectivos de inmigrantes.



La Educación Multicultural por supuesto no ha surgido de la nada, ni producto de una moda pasajera, sino que existen unos antecedentes históricos de lo que hoy se puede conceptualizar como Educación Multicultural, aunque no con esta denominación específica, que vienen definidos por dos tipos de políticas educativas que se han desarrollado desde principios de siglo en los distintos países. Pero esto no quiere decir, ni mucho menos, que estén es desuso o sean una cuestión únicamente del pasado, más bien algunas propuestas educativas actuales se podrían conceptualizar dentro de este marco de actuación. Los referentes previos de la Educación Multicultural que se encuadrarían dentro de esta perspectiva serían las políticas educativas de:

- a) Asimilación cultural.
- b) Integración cultural.

a) En un principio, las propuestas educativas hacia los colectivos minoritarios eran para igualar la población dentro de la cultura mayoritaria, con una pretensión de asimilación cultural (nunca se hacía referencia a Educación Multicultural). Lo que se pretendía desde aquí era igualar las oportunidades educativas para los alumnos y las alumnas de culturas diferentes. En este apartado estarían englobadas todas las políticas de "melting pot" desarrolladas en Estados Unidos durante los años 20 y 30, y las políticas asimilacionistas de los años 50 y primeros 60 en distintos países. En ellas se consideraba la asimilación y la incorporación cultural de los distintos grupos étnicos, distintos al grupo mayoritario, como un objetivo social muy deseable.

En esta posición se genera también un discurso en torno a la desviación de los grupos en situación de desventaja, llegándose incluso a manifestar que existen diferencias genéticas que se constituyen en señales indelebles de las capacidades relativas de los distintos grupos de seres humanos. Es decir, se hace uso de hallazgos en la biología y en la ciencia para diferenciar genéticamente a los grupos y proyectar estas diferencias a cuestiones de comportamiento, aptitudes y actitudes. Estas diferencias genéticas se conceptualizan como determinantes de la jerarquía de clases y de grupos raciales, manifestando incluso la superioridad de unos frente a otros.

Según los educadores y las educadoras que defienden estas propuestas, la juventud perteneciente a las minorías debería recibir un tipo especial de educación de acuerdo con sus capacidades inferiores, tanto en inteligencia como en sus habilidades para acceder y desenvolverse en el mundo laboral. Por ello, se propone un Curriculum especial que destaca la estratificación racial basándose en las diferencias heredadas. Se proponen igualmente programas de educación diferencial de las y los jóvenes de estos grupos minoritarios. Dentro de esta conceptualización, el determinismo biológico es utilizado para explicar las diferencias educativas a través de tests de inteligencia y de la teoría de los límites y, en este sentido, manifiestan que poco se puede hacer para eliminar o paliar las diferencias de aprovechamiento entre los grupos mayoritarios y minoritarios, lo más que se podrá conseguir es ayudar a las y los jóvenes de las minorías a "desarrollar las posibilidades dictadas por la naturaleza" (Sue y Padilla, 1986: 43). (5)



En este tipo de enfoque se encuadrarían los trabajos que tratan de "enseñar a los culturalmente diferentes" (Sleeter y Grant, 1988), o los programas que están sustentados en la tesis según la cual las personas pertenecientes a los grupos minoritarios presentan un déficit cultural en relación con la población mayoritaria (Banks, 1981).

Algunos teóricos sociales neoconservadores han introducido nuevas y poderosas inflexiones en las perspectivas biológicas y genéticas en relación con la desigualdad racial. Estos enfoques neoconservadores de la raza y la educación (Bloom, 1987; y Steele, 1989) han tratado de reorganizar los discursos conservadores tradicionales sobre el control y la eficiencia sociales con explicaciones más relacionadas con la cultura y las actitudes del fracaso de las minorías, haciendo referencia explícita a la "responsabilidad individual", al "esfuerzo individual" y a la necesidad de construir una "sociedad ciega a los colores".(6) Quizás, lo más significativo y curioso de estas valoraciones culturales sobre las minorías es que proceden tanto de neoconservadores negros como blancos. Estos autores y autoras manifiestan que no deben estimularse las tendencias hacia situaciones de excepción y desviación culturales de las minorías, ni en las instituciones educativas ni en la sociedad, y se expresan totalmente en contra de cualquier tipo de "acción afirmativa" que pueda ir dirigida en este sentido.

b) El segundo enfoque hace referencia a la integración del individuo con la pluralidad de las instituciones sociales orientadas a lograr el consenso, para que haya un entendimiento cultural y una igualdad de oportunidades para cada persona en el marco de la sociedad. Estos educadores y educadoras manifiestan que las y los jóvenes de las minorías padecen una "privación cultural", es decir, que los niños y las niñas están culturalmente privados cuando provienen de hogares que no les proporcionan el tipo de estimulación organizada que favorece el desarrollo "normal"; en consecuencia, están retrasados en su evolución lingüística, cognitiva y social, razón por la cual fracasan en la escuela (Ogbu, 1978: 44).

Al sustituir el modelo asimilacionista subyacente en el Curriculum escolar por un modelo más pluralista, este tipo de educación trata de enseñar a todos y a todas a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio, se busca con la educación un enriquecimiento de todo el alumnado, para que aprendan aquello que les resulte más necesario acerca de las diferencias culturales y puedan mostrar una mayor sensibilidad acerca de los problemas a los que se puedan enfrentar en una sociedad multiétnica. En este sentido, las alumnas y los alumnos deben comprender la pluralidad de la sociedad, en caso contrario se "culpabiliza a la víctima" de no haber hecho los esfuerzos suficientes para poder superar los problemas.

Esta perspectiva está sustentada principalmente por discursos liberales, orientados hacia las diferencias educativas en la escolarización, que se materializan en programas de reformas dirigidas a la mejora del rendimiento educativo de los jóvenes pertenecientes a las minorías y a grupos en situación social de desventaja. Dichos programas (7) se diseñaron en gran medida para superar las presuntas "privaciones" socioculturales que provocaban el fracaso escolar de los niños y niñas pertenecientes a las minorías y solventar carencias individuales. El resultado de estas políticas pedagógicas



integracionistas fue ambiguo, ya que se contempla la educación como algo segregado y desligado de la vida económica y política de la sociedad. En estos planteamientos se consideraba también la educación en sentido restringido, como una adquisición de destrezas y competencias a modo de preparación para asumir las responsabilidades adultas del mundo laboral y no se pensaba en la educación como un ámbito en el que se producen diferencias raciales. Estas explicaciones liberales de la educación son eminentemente psicologicistas y centradas en las diferencias individuales, vaciándola de significados pertenecientes al grupo y a la colectividad.

Pero frente a estas políticas educativas concretas, el problema surge cuando parte de las minorías étnicas no aceptan las prácticas de aculturación, asimilación e integración a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias; y se manifiestan en contra de las propuestas monoculturalistas y abogan por la reivindicación de sus derechos. Esto ocurrió en los años 60 en U.S.A. con el Movimiento de los Derechos Civiles que trajo consigo la promulgación de la Carta de los Derechos Civiles (Civil Rights Act de 1964), en la que se defendía la igualdad de los derechos de las minorías en la sociedad y en la educación. Desde estas propuestas se empiezan a fraguar los discursos con pleno componente multiculturalista, uniendo todos los significados del término.

2.2.1.2.- Discurso Multicultural.

La Educación Multicultural surge fundamentalmente durante el periodo de los años 60 en los Estados Unidos, en parte como respuesta de las minorías ante el fracaso de los programas de educación compensatoria, para atender a las exigencias más fundamentales en la reforma educativa y social. En este sentido, el multiculturalismo es producto de una coyuntura histórica concreta de las relaciones entre el Estado y las minorías raciales junto con los grupos mayoritarios. Se producen unas demandas radicales de los grupos minoritarios (especialmente de los grupos de personas negras en Estados Unidos) en favor de la reestructuración del saber escolar. También existen otros referentes posteriores de su inicio en Europa.(8)

Las personas que se podrían adscribir a este grupo conciben la Educación Multicultural como un proceso encaminado a lograr el desarrollo de los niveles de consciencia de las estudiantes y los estudiantes de los grupos minoritarios, de sus padres y madres, de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con el objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad. Se podría catalogar como un modelo de fortalecimiento de los grupos minoritarios.

Entre sus valoraciones más significativas, las personas que defienden el multiculturalismo resaltan las cualidades positivas de la herencia cultural de estos grupos minoritarios, ya que la cultura se concibe como el vehículo para la resolución de las desigualdades y los antagonismos raciales en la enseñanza. Haciendo un análisis pormenorizado de cuáles son los comportamientos predominantes en relación con la cultura, y tratando de buscar cuáles son las principales estrategias para el desenvolvimiento cultural, se han promovido



modelos de desarrollo cultural en correspondencia con la educación que destacan los siguientes aspectos:

- a) *comprensión cultural*, cuya idea fundamental es que el alumnado y el profesorado debería ser más sensible a las diferencias étnicas presentes en el aula o en cualquier situación educativa;
- b) *competencia cultural*, que insiste en programas de educación bilingüe y bicultural para que tanto el profesorado como el alumnado puedan demostrar su competencia en el lenguaje y en la cultura de grupos distintos;
- c) *emancipación cultural*, señala que la incorporación o inclusión de la cultura minoritaria en el Curriculum escolar tiene la posibilidad de influir de forma positiva en el rendimiento académico de las minorías y mejorar sus oportunidades fuera de ella (Sleeter y Grant, 1988).

Los modelos de comprensión cultural están relacionados con estudios étnicos y programas de relación que destacan la mejora de la comunicación entre los diferentes grupos étnicos. El relativismo cultural constituye el punto central de este enfoque, en el que se consideran que todos los grupos sociales y étnicos son equiparables en el plano formal. Son discursos de la reciprocidad y del consenso del tipo: "somos diferentes, pero todos somos iguales". Estos programas, al igual que otros encuadrados en esta propuesta, por una parte se orientan hacia el enriquecimiento cultural de todos y todas las estudiantes, con una ausencia de prejuicios, haciendo hincapié en la promoción de la armonía y la tolerancia; pero tales programas no han tenido demasiado éxito porque apenas han promovido modestos cambios o no han encontrado "efectos significativos". Esta tendencia de análisis de la multiculturalidad se centra en la aceptación y en el reconocimiento de las diferencias culturales, porque reconocen la unidad de los grupos de personas blancas; por ejemplo, las personas polacas, suecas, rusas, españolas, francesas, griegas, noruegas, etcétera, son diferentes, pero todas son iguales, pertenecen a la Unión Europea. Todo ello supone el reconocimiento de las diferencias culturales como contrapunto. Éste sería el modelo de diversidad y multiculturalismo que se propone en muchos países europeos donde se prima el respeto y la valoración de las distintas culturas existentes en la "vieja" Europa desde un prisma de respeto, consenso e igualdad.

El segundo grupo enfatiza en el campo de la competencia cultural, que supone la asunción de los valores de pluralismo cultural, que deberían tener un lugar central en el Curriculum escolar. Algunos educadores como James Banks (1988) sostienen que existe un vacío generalizado en el dominio de competencias que permitan la interconexión cultural, especialmente en el área del lenguaje entre grupos minoritarios y mayoritarios, lo cual reduciría considerablemente los antagonismos y fomentaría el enriquecimiento cultural. El enfoque de competencia cultural supone el fomento de programas de estudios bilingües y de estudios étnicos que permitan la construcción de puentes entre los diferentes grupos étnicos. Los valores del pluralismo abogan fundamentalmente por la conservación del idioma y la cultura de las minorías, y por preparar al alumnado de las minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Es decir, se valora la herencia cultural y el idioma de los grupos minoritarios y se



muestran a favor de la inclusión significativa en el Curriculum de aspectos de la cultura de las minorías (Sleeter y Grant, 1986: 4). Pero la contradicción fundamental que se genera es que, por una parte, se produce la afirmación de la cultura de las minorías, "tendiendo puentes" entre los grupos minoritarios y la corriente dominante de la sociedad, pero al final es la cultura mayoritaria la que propone las vías para llevar a cabo la incorporación o la asimilación al sistema educativo. A pesar de esta insistencia en la diversidad, el niño y la niña al final deben aprender en los cánones de la corriente dominante.

Análoga a este posicionamiento, es interesante la apreciación de Judith J. Richards (1993: 48) cuando señala que la Educación Multicultural es un proceso que honra la naturaleza multicultural de la sociedad en la que vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. La Educación Multicultural es más inclusiva que exclusiva, ya que recompone muchas de las dimensiones de las diferencias humanas. Además, afirma y valida la cultura de cada niño y cada niña, así como sus antecedentes y sus historias, lo cual provoca un crecimiento de su autoestima y garantiza que puedan tener éxito académico. Esto se logra a través de la provisión a todo el alumnado de una igualdad de oportunidades para el aprendizaje, intentando que amplíen y desplieguen todo su potencial. El objetivo último que se pretende con la Educación Multicultural es, pues, el desarrollo de sus habilidades para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas existentes en la sociedad.

Uno de los documentos más significativos y reveladores de la Educación Multicultural en relación con esta perspectiva es el Swann Report, Education for All (DES, 1985); trabajo que marca un punto de inflexión importante en su conceptualización. En él se desarrollan algunas líneas de acción que se estructuran a través de una serie de recomendaciones dirigidas a las autoridades locales pertinentes, para la enseñanza del inglés en su caso, pero también para la enseñanza en la lengua materna a los grupos minoritarios y en los distintos lenguajes comunicativos; además plantea otra serie de recomendaciones relativas a la religión, a la creación de escuelas separadas (sus propuestas eran que se deberían evitar estas segregaciones en la medida de lo posible), en relación con la formación del profesorado y con el empleo de enseñantes de minorías étnicas para impartir docencia a estos grupos (Cohen y Cohen, 1986: 10-23):

"El punto central de la Educación Multicultural es que todos los alumnos y todas las alumnas en una sociedad étnicamente diversa acepten esa diversidad, y también a todos los grupos como partes constitutivas de esa diversidad; esto hace que la nación británica llegue a ser social, política y económicamente más importante" (DES, 1985: 8).

En los últimos años, la reformulación y reconceptualización de las perspectivas multiculturalistas sobre la desigualdad racial demandan discursos políticos más reformistas de emancipación cultural y reconstrucción social. La idea de emancipación cultural en el marco del multiculturalismo adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías (Grant y Sletter, 1989), ya que puede promover la emancipación cultural y la mejora social de las personas pertenecientes a grupos



minoritarios. Se fomenta el respeto por la historia, la cultura y los idiomas étnicos de los individuos de minorías culturales y étnicas en las escuelas por el efecto positivo que tendrá en el autoconcepto de estas personas. También se vincula desde aquí, de un modo directo, las relaciones raciales en la escolaridad con la economía, para tratar de romper el círculo vicioso de la pobreza y la falta de oportunidades; y se redefine el Curriculum escolar para que responda a las necesidades de las y los jóvenes de las minorías (Troyna y Williams, 1986). Un Curriculum multicultural auténtico, así entendido, debería incluir conocimientos sobre la historia y los logros de las minorías; todo ello con el objeto de aumentar las posibilidades de éxito académico y de un mejor futuro laboral para estos grupos minoritarios, y la población en general. Las críticas a este modelo vienen dadas porque suelen pasar por alto las complejas relaciones sociales y políticas que se establecen en la escolaridad, así como las sutiles formas de discriminación que aparecen en el mercado laboral. Esta aproximación a la multiculturalidad propone también un tipo de lenguaje nuevo, que algunos autores denominan "lenguaje de la posibilidad" (Giroux, 1985), en el Curriculum escolar que incluya las experiencias y la historia de los grupos minoritarios y los grupos marginales, además de los aspectos económicos que van más allá de los confines del aula.

Impulsada por la presión de los grupos minoritarios, a favor de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, la Educación Multicultural se convirtió en los años setenta y ochenta en el tratamiento de las diferencias culturales a través de estos tres enfoque de comprensión cultural que abogaban por la sensibilidad y el aprecio de las diferencias culturales en un modelo de armonía racial; de los partidarios de la competencia cultural que insistían en la conservación de la identidad étnica y el idioma de las minorías y el "tendido de puentes" entre la cultura de las minorías y la mayoritaria; y de la emancipación cultural que va más allá de los anteriores enfoques señalando que un Curriculum multicultural reformista puede acelerar el éxito escolar y asegurar el futuro económico de la juventud perteneciente a las minorías. Pero todos estos enfoques multiculturales de la reforma de la escuela y de las relaciones raciales dependen de modo casi exclusivo de la inversión de los valores y actitudes, así como de la naturaleza humana de los actores y actrices sociales entendidos como individuos.

Frente a estos posicionamientos o paralelos a ellos estarían los enfoques neomarxistas de los teóricos de la escuela sobre la desigualdad racial que se ocupan de un modo más directo de las cuestiones del análisis estructural y de la economía política en las relaciones raciales. Estos autores y autoras radicales sostienen que son totalmente inadecuados los intentos de caracterización del problema de la dominación racial en la escolarización en términos de actitudes, valores y diferencias psicológicas individuales dentro de la corriente dominante. Destacan la relación integral que existe entre la escolaridad, la economía y las estructuras de poder; es decir, señalan que se deben tener muy presentes las relaciones y estructuras socioeconómicas establecidas en la sociedad. En la realización de este tipo de análisis sobresalen los trabajos de Michael Apple (1982, 1988), Henry Giroux (1983, 1985) y Geoff Whitty (1985), que pretenden establecer cuáles son las relaciones entre el saber escolar, las



cuestiones de la desigualdad social y la economía política. Los teóricos críticos y las teóricas críticas radicales del Curriculum tienen una influencia clara sobre las propuestas y matizaciones que se realizan desde esta posición, especialmente cuando manifiestan que la escuela desempeña un papel de mediación activo en las relaciones entre la economía y una sociedad muy diferenciada. Defienden una mayor flexibilidad para examinar las relaciones entre la escolarización y la ideología, la cultura, la política y la economía. El discurso de la sociología marxista y radical del Curriculum pasa de las cuestiones estáticas de la composición y reproducción de clases a la exploración de los elementos transformadores dentro del orden informal de las instituciones educativas, analizando también cuáles son las prácticas culturales de la juventud perteneciente a la clase trabajadora y a las minorías.

El carácter multifacético de la raza y su influencia en la educación y en la sociedad requiere una respuesta multidireccional, que reconozca que los individuos de las minorías no sólo están oprimidos como sujetos raciales, sino que también están situados como sujetos pertenecientes a una clase social y con un género determinado. Estas dinámicas de raza, clase social y género se estrechan de manera desigual en el tejido de las instituciones y estructuras de la sociedad, por ejemplo, las experiencias de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media son cualitativamente diferentes de la de una chica negra de clase trabajadora. Y esto es lo que marca la especificidad del siguiente enfoque.

2.2.1.3.- Asincronismo.

La posición alternativa, que trata de asimilar la dinámica de las relaciones raciales cuando operan en la institución escolar y en la sociedad, es el asincronismo, que es donde se sitúan las tensiones, presiones y vacíos de éstas. Esta teoría asincrónica tiene un carácter complejo y contradictorio sobre las mismas relaciones raciales.

Como antecedente inmediato a esta posición se puede señalar la postura paralelista que defienden Michael Apple y Lois Weis (1983), en ella estos autores sostienen que es mejor conceptualizar la formación social desde el punto de vista de la intersección de las esferas de la economía, la política y la cultura. Afirman que las relaciones dinámicas de raza, clase y género interactúan entre sí de forma compleja, siendo cada una de ellas necesaria para la reproducción de las demás. Los defensores y defensoras del paralelismo manifiestan que hay que dejar de situar los procesos causales relacionados con el antagonismo racial en un único espacio teórico, el de las propiedades de la economía, para ubicarlo en una pluralidad de procesos que operan de forma simultánea en las esferas económica, cultural y política de la sociedad, lo cual supone una reformulación del binomio raza-educación. La postura paralelista define que la desigualdad racial constituye un fenómeno complejo y polifacético que reúne características estructurales y culturales al mismo tiempo y afirman que al menos se pueden distinguir tres dinámicas -de clase, raza y género- que son vitales para comprender las escuelas y otras instituciones educativas (Omi y Winant, 1986: 52).



Además de esta crítica presentan también una reevaluación de las explicaciones reductivas de las relaciones sociales desiguales. Reconocen que la economía desempeña un poderoso papel en la determinación de la estructura de las oportunidades, pero ésta no resume todas las relaciones sociales de la sociedad. En lugar de eso, reconocen el papel desempeñado por la ideología y la cultura en la configuración de las relaciones sociales, además de la economía. Sin embargo, la tesis del paralelismo presenta problemas por su nivel muy abstracto de generalizaciones, ya que presenta limitaciones cuando se refiere a medios institucionales concretos, como recoge Madam Sarup (1986). En primer lugar, es evidente la inadecuación del modelo paralelista en el terreno coyuntural de análisis porque a menudo resulta demasiado general, perdiendo fuerza y especificidad cuando se aplica al funcionamiento concreto de las dinámicas de raza, clase y género en ambientes concretos como aulas y escuelas; este modelo resulta difícil para explicar los diversos giros y cambios de la vida social y política en el micronivel educativo. En segundo lugar, este modelo se ha estructurado con frecuencia de forma estática y de adición simple; pasa por alto los casos de tensión, contradicción y discontinuidad en la vida institucional del ambiente escolar. Presenta un modelo sumativo de la intersección raza, clase social y género que no se ocupa de forma sistemática de los problemas de contradicción y tensión en la escolarización, ni tampoco aborda la mezcla de contingencias, intereses, deseos, necesidades y capacidades diferenciales que existen en ambientes locales como las escuelas.

En contraste con la importancia que los teóricos paralelistas otorgan a la reciprocidad y carácter mutuo de los efectos de la clase, la raza y el género sobre las desigualdades raciales, estoy más de acuerdo con la idea, al igual que Hicks (1981) y McCarthy (1994), que la intersección de raza, clase social y género en el ambiente educativo de la escuela, u otros ámbitos educativos, es sistemáticamente contradictoria o asincrónica, y puede llevar al aumento o disminución de la eficacia de la raza, del género o de la clase, según los casos. El concepto de asincronismo resume las grandes diferencias de intereses, necesidades, deseos e identidad que separan los diferentes grupos minoritarios entre sí y con respecto a la mayoría, generalmente blanca, en los ambientes educativos.

El asincronismo es un concepto desarrollado en un principio por Emily Hicks, en el que se destaca que:

"los individuos o los grupos, en su relación con instituciones económicas, políticas y culturales, como las escuelas, no comparten una conciencia idéntica ni expresan los mismos intereses, necesidades o deseos «en el mismo punto del tiempo»" (Hicks, 1981: 221).

Las relaciones que se establecen son mucho más complejas, problemáticas y contradictorias de lo que muestra la teoría paralelista. El funcionamiento de las relaciones de raza, clase y género en las prácticas cotidianas de las escuelas, centros de trabajo, etcétera, es sistemáticamente contradictorio o asincrónico. Lo cual ayuda a sentar las bases de un enfoque alternativo del pensamiento sobre estas relaciones y dinámicas sociales.



Pero, ¿exactamente cómo opera en la práctica el asincronismo?, ¿cuáles son las "reglas del juego" que rigen la producción de la desigualdad en el ambiente escolar?, ¿y cómo se concreta en las instituciones escolares esta desigualdad con arreglo a la clase social, al género o a la raza? Para responder a estas preguntas, Cameron McCarthy, defensor y divulgador de esta corriente (McCarthy, 1994: 94), sostiene que hay cuatro tipos de relaciones que rigen las interacciones asincrónicas de las personas pertenecientes a las minorías y a la mayoría, marcados por su raza, clase y género, en los ambientes escolares, que se pueden concretar del siguiente modo:

1. *Relaciones de competición*, que abarcan la competición para el acceso a las instituciones educativas, títulos, oportunidades de instrucción, recursos financieros y técnicos, etcétera.
2. *Relaciones de explotación*, en la que la escuela sirve de puente para las demandas de la economía respecto a diferentes tipos de trabajo cuando preparan a los jóvenes escolares para su integración en la fuerza laboral.
3. *Relaciones de dominación*, en la escolarización, el poder está muy estratificado y se expresa en términos de una jerarquía de relaciones y estructuras: de la administración al profesorado, de éste al alumnado, etcétera. Asimismo, la escuela actúa como mediadora para las exigencias de control simbólico y de legitimación.
4. *Relaciones de selección cultural*, que es el principio totalizador de la diferencia que organiza el significado y la formación de la identidad en la vida escolar. Este principio organizador se expresa en términos de estrategias o reglas culturales de inclusión y exclusión, o de pertenencia o no al grupo que determinan los conocimientos que se integrarán en el Curriculum, así como las prácticas pedagógicas de agrupamiento por capacidades, diagnóstico y clasificación de los y las escolares. Estas relaciones ayudarán a definir también los términos en los que se desarrollará la competición interna para la obtención de títulos, recursos y categorías dentro de la escuela o situación de educación.

Hay que hacer notar que se produce una importante intersección entre todas y cada una de las relaciones de selección cultural, competición, explotación y dominación, que operan en la práctica diaria de los actores y actrices escolares pertenecientes a las minorías y a la mayoría.

En el ambiente escolar, cada uno de estos cuatro tipos de relaciones interactúa con los otros, los define y es definido por ellos de forma desigual y descentrada.⁽⁹⁾ En virtud del funcionamiento de estos cuatro tipos de relaciones y de su interacción compleja con las dinámicas de raza, clase y género, la escuela constituye una situación o contexto asincrónico, en el que la dinámica racial es configurada constantemente y es, a su vez, reconfigurada por las demás formas de estructuración, o sea, el género y la clase social (Brown, 1985).

El concepto de asincronismo representa la complejidad de las relaciones dinámicas de raza, clase social y género, ya que éstas no se reproducen mutuamente sin problemas, sino que a menudo tienen



efectos contradictorios en los ambientes institucionales. La intersección de raza, clase y género en el nivel local de la escuela puede conducir a interrupciones, discontinuidades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualesquiera de estas dinámicas. Así, por ejemplo, dentro del sistema escolar de una sociedad racista o de una institución racista, su carácter racial no tiene por qué ser la variable dominante que configure el conflicto respecto a las desigualdades en toda la situación escolar. Es decir, como continúa explicando Cameron McCarthy (1994: 95, a), por una parte se debe tener en cuenta la mezcla concreta de historia, subjetividades, intereses y capacidades de las personas que actúan en las minorías y en la mayoría, y por la otra, el modo de negociar y "fijar" estas personas las reglas del juego (las relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural), que determinarán el carácter y la dirección dominante de sus efectos en un ambiente escolar concreto.

Ese carácter dominante se refiere a las relaciones según las cuales se articulan principalmente las diferencias internas de la escuela o de la situación educativa. Estas relaciones dominantes constituyen el principio articulador que impulsa todo el conjunto de relaciones presentes en el ambiente escolar, y presta especial atención al conflicto. Ese principio articulador puede ser la raza, la clase social o el género. (10) Existen trabajos de investigación muy interesantes que analizan los efectos contradictorios de la intersección de raza, género y clase social en ambientes internos y externos a las escuelas, como los de Grant (1984), Nkomo (1984) y Spring (1985), citados en McCarthy (1994), que analizan los antagonismos de género, raza y clase social. Estos investigadores críticos se oponen directamente a los estudios de grupo único sobre las desigualdades en la escolarización de la corriente dominante, ya que proponen examinar la especificidad y variabilidad de la raza y su interacción asincrónica con formas de estructuración basadas en la clase social y el género en la educación. Las teorías monolíticas de la desigualdad racial prescinden de la comprensión de estas complejidades y tratan los grupos raciales como unidades biológicas y culturales (Troyna y Williams, 1986).

El enfoque asincrónico del estudio de la desigualdad en la escolarización advierte que los distintos grupos de raza, clase y género no sólo tienen experiencias cualitativamente diferentes en las escuelas, sino que, en realidad, mantienen entre sí una tensión constitutiva. Así pues, la tarea crítica en la teoría y en la práctica consiste en decodificar las relaciones y matices específicos de contextos institucionales e históricos concretos, se necesita saber cómo se sitúan los distintos grupos respecto a ellas. Esto fomenta el conocimiento del complejo funcionamiento de la raza y de las otras dinámicas en las instituciones educativas, lo cual servirá para tratar de desvelar los múltiples determinantes del poder en el medio escolar y educativo.

Quizá la propuesta de actuación educativa que mejor recoge estos planteamientos sobre la Educación Multicultural sea la Educación Antirracista, porque analiza estos determinantes a la hora de plantear sus propuestas educativas concretas. Los orígenes de la educación antirracista se pueden encontrar en los años 80 en Inglaterra, más concretamente cuando Inner London Education Authority (ILEA) (1983) elabora el documento Raza, género y clase 3. Una política para la igualdad: Raza, declaración y guías del Antirracismo. (Race, Sex, and



Class 3. A policy for Equality: Race; Anti-Racist statement and Guidelines), en el que se presentan una serie de conclusiones y propuestas que resultan necesarias para abordar cualquier tipo de actuación en el campo del racismo. Estas propuestas se articulan en torno a cuatro puntos: la valoración de las condiciones económicas de la población negra o minoritaria en relación a las personas blancas; las diferencias de acceso a los recursos y al poder por parte de los distintos grupos; la discriminación en el empleo, vivienda y educación en los distintos grupos minoritarios; y las relaciones de éstos con la policía. Consideran, en este sentido, los aspectos estructurales del racismo que se manifiestan en el sistema educativo y en la sociedad, además de evaluar cuál es el papel que juega la educación en todos los componentes del racismo. También resaltan como hecho significativo tener en cuenta que el profesorado desempeña una labor muy importante para vivir y trabajar en esta sociedad multirracial. Pero esta propuesta inicial, desde sus orígenes, ha evolucionado mucho con el paso de los años, se han realizado otras proposiciones alternativas que matizaban las iniciales. Entre ellas se podría destacar la de Barry Troyna y Richard Hatcher, quienes plantean que la educación antirracista debería facilitar a los niños y a las niñas el reconocimiento de las conductas racistas para ayudarles a reforzar y construir formas de actuación en contra de la discriminación (Troyna y Hatcher, 1992: 204).

El antirracismo se plantea fundamentalmente como una lucha contra las expresiones de identidad y las prácticas de dominación y exclusión, desde la afirmación de la igualdad racial de los humanos y desde la asunción de la diferencia, desde el respeto y la interacción fecunda, y en el marco de igualdad (Etxeberría, 1994: 2).

La educación antirracista es una ideología radical apoyada en un análisis de clases junto con las de raza y género, puesta al servicio de la transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política (García Castaño, Pulido y Montes, 1994: 5), es decir, las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico sino de tipo ideológico. Por lo tanto para los educadores y las educadoras antirracistas, lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se produzcan situaciones de discriminación racial o racistas. Asimismo, el Curriculum antirracista debe enfatizar en las experiencias de las personas y de los grupos, en la conciencia autocrítica y en el desarrollo personal y grupal a través de la educación; de este modo, se hace hincapié también en el momento del aprendizaje entre iguales y la cooperación, usando los medios para estimular todos los sentimientos, conocimientos, sentidos y emociones.

Como señalan los autores y las autoras que siguen estos planteamientos, todas las voces deben ser oídas en la educación antirracista, incluso las de las personas que manifiestan conductas racistas, - aunque sería difícil y complejo estructurar estas proposiciones por el componente ideológico que presentan -, pero esto resulta interesante, porque si no podrían ser propuestas un tanto superficiales; para tratar de atajar los problemas resulta necesario ir a



las fuentes y a la raíz de los mismos con el fin de encontrar vías alternativas y soluciones inteligentes (Troyna y Hatcher, 1992: 147).

La educación antirracista propugna para cualquier intervención educativa una valoración y una aceptación de las otras culturas a partir de una comunicación constante y dentro de un clima de respeto democrático. Pero estas culturas no deben ser entendidas como unidades o entidades inmutables y cerradas, sino que más bien se encuentran también cruzadas por otros referentes de género y de clase social de los grupos a los que pertenecen, que hacen resaltar la complejidad de las relaciones de desigualdad racial. Además, se constata en la actualidad una gran interrelación entre los miembros de los diferentes grupos en todos los niveles de la sociedad, en este sentido sobresalen con más fuerza situaciones de hibridación y mestizaje por lo cual resulta no sólo necesario, sino que podría añadirse imprescindible, establecer estas dinámicas complejas de análisis en las que se cruzan aspectos de raza, género y clase.

La educación antirracista descansa en el corazón de la educación ya que propugna unos mandamientos de justicia, libertad y diversidad para actuar en las propuestas educativas diarias (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995: 357).

3.- Referencias Bibliográficas.

AMORÓS, A. y PÉREZ, P. (1993). Por una educación Intercultural. Madrid: M.E.C.

ANTÓN, J.; LLUCH, X; RODAS, M.; ROS, A. y SALINAS, J. (1995). Educar desde el interculturalismo. Salamanca: Amaú.

APPLE, M. y WEIS, L. (1983). Ideology and Practice in Schooling. Philadelphia: Temple University Press.

BANKS, J. A. (1981). Multiethnic Education. Theory and Practice. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS, J. A. (1988). Teaching Strategies for Ethnic Studies. Boston: Allyn and Bacon.

BLOOM, A. (1987). The closing of the American mind. New York: Simon and Schuster. Traducido castellano (1989). El cierre de la mente humana. Barcelona: Plaza & Janes.

BRIDGES, T. (1991). "Multiculturalism as postmodernist project". Inquiry: critical thinking across disciplines, 7, 4, págs. 3-7.

BROWN, K. (1985). "Turning a blind eye: racial oppression and the unintended consequences of white non-racism". Sociological Review, 33, págs. 670-690.

CALVO BUEZAS, T. (1995). Crece el racismo, también la solidaridad. Madrid: Tecnos.

CARBONELL, F. (1991). "La escuela de verano para profesionales de



atención directa a minorías culturales y trabajadores extranjeros".
Revista de Trabajo Social, 124, 57-61

COHEN, L. y COHEN, A. (1986). Multicultural Education. A sourcebook for teachers. London: Harper and Row.

DA SILVA, A. (1995). "Educación Antirracista e interculturalidad".
Bakeaz, 10, págs. 1-12.

DE MIGUEL, M. (1992). "Minorías y educación intercultural". En X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida (vol. I). Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, págs. 133-151.

DELGADO, J. J. (1995). "Educación intercultural en Europa". En Por unha Europa de paz, multiétnica e intercultural. I Congreso Europeo par la Paz. Coruña: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, págs. 433-437.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985). Education for all, the report of the enquiry into the education of children from ethnic minority groups (Swann Report). London: HMSO.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1995). "Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia". Revista de Educación, 307, págs. 163-183.

DICKERSON, S. (1993). "The blind men (women) and the Elephant. A Case for a comprehensive Multicultural Education. Program at the Cambridge Rindge and Latin School". En T. PERRY y J. FRASER (Eds.) Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom. New York: Routledge, págs. 65-89.

DONALD, J. y RATTANSI, A. (1992). 'Race', culture and difference. London: SAGE.

ETXEBERRÍA, X. (1994). "Antirracismo". Bakeaz, 2, págs. 1-12.

FERMOSO, P. (1992). Educación Intercultural: la Europa sin fronteras. Madrid: Narcea.

FYFE, A. (1993). "Multicultural or Anti-racist education. The irrelevant debate". En A. FYFE y P.

FIGUEROA (Eds.) Education for cultural diversity. The challenge for a new era. London: Routledge, págs. 37-48.

GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO MOYANO, R. y MONTES del CASTILLO, A. (1994). "Educación multicultural e intercultural: reflexiones sobre el caso español". European Journal of Intercultural Studies, 4, 2, págs. 67-80.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1995). "Interculturalismo: el reto de la educación Europea". Vela Mayor, 5, págs. 6-12.

GIROUX, H. (1983). Ideology, culture and the process of schooling.



Philadelphia: Temple University Press.

GÓMEZ, J. y SANZ, J. (1995). "Para una educación intercultural en la multiculturalidad". En *Por unha Europa de paz, multiétnica e intercultural*. I Congreso Europeo par la Paz. Coruña: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, págs. 483-489.

HERRNSTEIN, R. y MURRAY, CH. (1994). *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.

I.L.E.A. (1986). "Race, sex and class. A policy for equality: race; anti-racist statements and guidelines". En L. COHEN y A. COHEN (Eds.) *Multicultural Education. A sourcebook for teachers*. London: Harper and Row, págs. 23-42.

JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

LAWTON, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge.

LYNCH, J.; MODGIL, C. y MODGIL, S. (1992). "Introduction". En J. LYNCH, C. MODGIL y S.

MODGIL (Eds.) *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity: convergence and divergence (vol. I)*. London: The Falmer Press, págs. 1-20.

MARTÍN, A. y RUIZ, J. M. (1995). "Educación Intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia". *Revista de Educación*, 307, págs. 185-197.

McCARTHY, C. (1993). "After the Canon. Knowledge and Ideological representation in the multicultural discourse on Curriculum Reform". En C. McCARTHY y W. CRICHLAW (Eds.) *Race, Identity and Representation in Education*. London: Routledge, págs. 289-305.

McCARTHY, C. (1994). *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata-Paideia.

McLAREN, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.

MOODLEY, K. A. (1986). "Canadian Multicultural Education: promises and practice". En J. A. BANKS, y J. LYNCH (Eds.) *Multicultural Education in Western Societies*. Holt: Rinehart and Winston, págs. 51-75.

MURILLO, J.; GRAÑERAS, M.; SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). "La investigación española en educación intercultural". *Revista de Educación*, 307, págs. 199-216.

NKOMO, M. (1984). *Student Culture and Activism in Black South African Universities*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.



- OGBU, J. (1978). *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
- OMI, M. y WINANT, H. (1986). *Racial formation in the United States*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- PERRY, T. y FRASER, J. (1993). "Reconstucting schools as multiracial/multicultural democracies". En T. PERRY y J. FRASER (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, págs. 3-24.
- PINAR, W.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P. y TAUBMAN, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- PUIG ROVIRA, J. (1995). "Valores y actitudes Intercultures". *Vela Mayor*, 5, págs. 73-79.
- RICHARDS, J. J. (1993). "Classroom tapestry. A practitioner's perspective on Multicultural Education". En T. PERRY y J. FRASER (Eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, págs. 47-63.
- RODRÍGUEZ, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos Tau.
- SARUP, M. (1986). *The politics of Multi-racial Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- SLEETER, C. E. y GRANT, C. A. (1988). *Making choices for Multicultural Education. Five approaches to Race, Class and Gender*. New York: MacMillan.
- SOLÉ, C. (1995). "La educación intercultural". En E. LAMO de ESPINOSA (Ed.) *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, págs. 243-257.
- SPRING, J. H. (1985). *American Education: an introduction to social and political aspects*. New York: Longman.
- STEELE, S. (1989). "The recoloring of campus life: student racism, academic pluralism and the end of a dream". *Harper's Magazine*. (February), págs. 47-55.
- STRIVENS, J. (1992). "The morally educated person in Multicultural Society". En J. LYNCH, C. MODGIL y S. MODGIL (Eds.) *Cultural Diversity and the Schools. Education for Cultural Diversity: convergence and divergence (vol. I)*. London: The Falmer Press, págs. 211-232.
- SUE, S. y PADILLA, A. (1986). "Ethnic minority issues in the United States: Challenges for the educational system". En CALIFORNIA STATE DEPARMENT OF EDUCATIONAL (Ed.) *Beyond language: social and cultural factors in schooling language minority students*. L.A.: Evaluation, dissemination and assessment centre, California State



University, págs. 35-72.

TOMLINSON, S. (1990). Multicultural Education in white schools. London: B.T. Batsford.

TORRES, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

TORRES, J. (1996). "Educación Antirracista". En Recopilación das XV Xornadas de ensinantes con xitanos. Vivamo-lo distinto enriquecendo o común, A Coruña, Setembro de 1995. A Coruña: Chavós-Asociación de Enseñantes con gitanos, págs. 63-79.

TOURAINÉ, A. (1995). "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas". Claves de Razón Práctica, 56, págs. 14-25.

TROYNA, B. y HATCHER, R. (1992). Racism in children´s lives. A study of mainly-white primary schools. London: Routledge.

TROYNA, B. y WILLIAMS, J. (1986). Racism, Education and the State. London: Croom Helm.

WALLANCE, M. (1993). "Multiculturalism and Oppositionality". En C. McCARTHY y W. CRICHLLOW (Eds.) Race, Identity and Representation in Education. London: Routledge, págs. 251-261.

Notas.

1. Cursiva en el original. [[volver](#)]

2. El pluralismo cultural debe combinar el universalismo de los derechos con la particularidad de la experiencia, los derechos culturales que son a la vez derechos a la diferencia y el reconocimiento del interés universal por la cultura. Entendiendo la cultura no como un conjunto particular de reglas y creencias, sino como un esfuerzo por dar sentido universal a una experiencia particular. El multiculturalismo democrático es hoy el objetivo principal de los movimientos sociales reformadores ya que supone el reconocimiento de las minorías, en palabras del autor. [[volver](#)]

3. El término raza se entiende como una construcción social con implicaciones éticas, políticas y culturales muy fuertes que sería necesario construir o, por lo menos, plantear su significado real y lo que ello conlleva. [[volver](#)]

4. Aunque me refiera a ella como perspectiva histórica, no quiero decir que únicamente exista en el pasado, más bien diría que algunas de estas formas de concebir la Educación Multicultural aún coexisten en el presente, con otras formulaciones, si bien han cambiado ligeramente sus posturas. [[volver](#)]

5. Uno de los trabajos más recientes en este sentido quizá sea el trabajo de Richard Herrnstein y Charles Murray The Bell curve (1994), en el que resurge un discurso racista, elaborado con toda una sofisticada maquinaria basada en los tests para tratar de demostrar



una inferioridad innata de la población negra (Torres, 1996: 71).
[[volver](#)]

6. Un magnífico ejemplo de esta tendencia neoconservadora de los estudios negros sobre la situación de desventaja de las minorías sería el trabajo realizado por Shelby Steele, quien en un reciente ensayo titulado *The Recoloring of Campus life* resume esta línea de pensamiento cuando afirma que "el problema racial en la vida contemporánea consiste más bien en el cambio de actitud de los estudiantes negros, que ya no confían en los funcionarios y estudiantes blancos y llegan a la universidad con mala voluntad" (1989: 48).
[[volver](#)]

7. Entre los programas compensatorios y de recuperación más significativos se pueden destacar: *Operation Head Start*, *Follow Through* y *Upward Bound* (McCarthy, 1994: 47 y 110). [[volver](#)]

8. Por ejemplo, en Inglaterra se produce un hecho significativo cuando la Unión Nacional del Profesorado (the National Union of Teachers, NUT) publica un folleto titulado "Combatiendo el racismo en las escuelas" (1981), en el que analiza la situación educativa de las escuelas en relación con el racismo y, entre otras reflexiones, termina manifestándose en contra del mito de la "imparcialidad" de la sociedad y de la escuela británica, y contra la teoría de la "manzana podrida del racismo" (sólo unos pocos o unas pocas). Estas afirmaciones generaron una gran polémica en la opinión pública y en el mundo de la educación. En el documento se llegan a exigir recomendaciones educativas concretas en relación con el tema del racismo. [[volver](#)]

9. Por ejemplo, los principios de selección cultural llevan aparejados códigos de vestimenta, conducta, etc., que ayudan a determinar la asignación de los y las jóvenes pertenecientes a las minorías, contribuyendo a situar a estos mismos jóvenes con respecto a las relaciones de poder con sus compañeros y compañeras, y con los adultos de la mayoría (Grant, 1985). En consecuencia, la selección cultural influye en el acceso de las minorías a las oportunidades de instrucción, así como a las de liderazgo y de categoría social en el aula y en la escuela. Por supuesto, la inversa también es cierta, en la medida que las percepciones del profesorado y los administradores y las administradoras tienen de la estructura de oportunidades para las minorías (relaciones de explotación) pueden tener un impacto significativo en los procesos de selección cultural de los alumnos y las alumnas pertenecientes a las minorías y a la mayoría con respecto a los grupos de capacidades, y estructurando curricula diferentes en la escuela (Sarup, 1986; Troyna y Williams, 1986). [[volver](#)]

10. Por ejemplo, se puede decir que en la educación universitaria norteamericana existe una situación dominada por el género, que se ha constituido como principio articulador. El poderoso impacto del antagonismo sexual en la universidad en los años ochenta y noventa ha producido también el efecto de enmascarar el antagonismo racial. En los años sesenta ocurría al contrario, el balance de fuerzas de oposición tendía al predominio de las diferencias raciales como principio articulador (McCarthy, 1994: 96). [[volver](#)]



Juan José Bueno Aguilar, 1997

Facultad de CC. de la Educación. Universidad de A Coruña.

juanj@udc.es

