

Cameron McCARTHY

Racismo y curriculum

*La desigualdad social y las teorías
y políticas de las diferencias en la investigación
contemporánea sobre la enseñanza*

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé



FUNDACIÓN PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15
15001 - LA CORUÑA



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID

Con la denominación de PAIDEIA se constituye en Galicia (1986) una Fundación de interés público. Su finalidad y objetivo permanente consiste en crear un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación en las Ciencias Humanas y Sociales, particularmente en su interacción e intersección con las áreas de las Ciencias de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales.

Para llevar a cabo estos objetivos, la Fundación promueve y apoya las siguientes líneas de actuación:

Actualización y formación permanente de los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas a través de cursos y seminarios de especialización.

Promoción de estudios e investigaciones coherentes con su campo de actuación.

Divulgación: debates, conferencias, mesas redondas en torno a temas relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas.

Publicaciones derivadas de sus actividades de formación e investigación y de aquellas otras que estimen de interés el Patronato y la Comisión Científica de la Fundación.

Colaboraciones, convenios y ayudas que favorezcan la consecución de sus objetivos.

La Fundación, en su sede central, dispone de una biblioteca y de bases de datos especializados en las áreas en las que desarrolla su actividad.

Racismo y curriculum

*La desigualdad social y las teorías
y políticas de las diferencias en la investigación
contemporánea sobre la enseñanza*

Por

Cameron McCARTHY

Traducción de

Pablo Manzano

Colección: PEDAGOGÍA
Educación crítica

Titulo original de la obra:

RACE AND CURRICULUM

Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling

© C. McCarthy, 1993

All Rights Reserved

Authorised translation from English language edition published by TAYLOR & FRANCIS

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© de la presente edición:

EDICIONES MORATA, S. L. (1994)

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

y

FUNDACIÓN PAIDEIA

Riego de Agua, 13-15. 15001 - La Coruña

Derechos reservados

Depósito Legal: M-33.506-1994

ISBN: 84-7112-393-2

Compuesto por: Ángel Gallardo

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime Closas-Orcoyen, S. L., Polígono Igarsa

Paracuellos del Jarama (Madrid)

Diseño de la cubierta: DYGRA. La Coruña

CONTENIDO

	Págs.
AGRADECIMIENTOS	11
PREFACIO	13
CAPÍTULO PRIMERO: Introducción: Raza y currículum	17
<i>Paralelismo y asincronismo: más allá de las descripciones esencialistas de las relaciones de raza en la escolarización, 22.— Plan del libro, 29.</i>	
CAPÍTULO II: Explicaciones de la desigualdad racial en la escolarización	31
<i>Teorías conservadoras, 33.— Nuevas perspectivas conservadoras sobre la raza y la educación, 38.— Teorías liberales, 41.— Discursos liberales y política educativa, 46.— Conclusión, 49.</i>	
CAPÍTULO III: La solución multicultural	52
<i>Antecedentes históricos, 53.— Discursos políticos multiculturales, 55.— Modelos de comprensión cultural, 56.— Modelos de competencia cultural, 60.— Los modelos de emancipación cultural y reconstrucción social, 63.— Conclusión, 67.</i>	
CAPÍTULO IV: Enfoques neomarxistas de la desigualdad racial: la subordinación del problema de la raza	69
<i>Las primeras teorías estructuralistas de la escolarización y la sociedad norteamericanas, 70.— Teorías radicales de la reproducción cultural, 72.— Los teóricos críticos del currículum, 74.— Autonomía relativa, mediación y oposición cultural, 75.— El estado hegemónico, 77.— Conclusión, 79</i>	
CAPÍTULO V: Asincronismo y diferencia social: una alternativa a las explicaciones radicales actuales de la raza y la escolarización	82
<i>Áreas de tensión en la investigación de las corrientes dominante y radical, 83.— Estructura frente a cultura, 83.— Macroperspectivas frente a microperspectivas, 84.— La cuestión de la historia, 85.— Asincronismo y</i>	

paralelismo: vinculación de la dinámica racial con las de género y clase social en educación, 89.— Conclusión, 104.

CAPÍTULO VI: La desigualdad racial y el reto de la reforma educativa	106
<i>Teoría y práctica, 106.— Enfoques de la raza y la reforma educativa en la corriente dominante, 109.— Reformismo: los liberales, 110.— Reformismo: los nuevos conservadores, 112.— Los neomarxistas y la reforma educativa, 116.— Los estructuralistas, 117.— Los culturalistas, 119.— La raza y la reforma educativa: el asincronismo, 122.— Iniciativas del Estado y de la sociedad: establecimiento del plan, 128.— Iniciativas institucionales: hacia una cultura escolar igualitaria auténtica, 133.— Iniciativas curriculares, 136.— Conclusión, 141.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	143
ÍNDICE DE AUTORES Y DE MATERIAS	158
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	164

PREFACIO

Pero, paradójicamente, la categoría de "raza" sola no explica de manera adecuada el racismo... La raza es un fenómeno que sólo empezamos a entender cuando lo percibimos en distintas instituciones, procesos y prácticas de sociedades enteras, con toda su complejidad.

(HALL, 1981, págs. 59-60.)

PASCAL: ¡Tercerones, negros, morabitos, mamelucos, advenedizos, cuarterones, espaldas mojadas, mulatos! Todos ellos exigen derechos; ¡es el cuento de nunca acabar!

(GLISSANT, 1981, pág. 29.)

En los Estados Unidos, a medida que entramos en la década de los noventa, asistimos a una radical intensificación de las ofensivas neoconservadoras en las principales instituciones sociales y culturales de la sociedad norteamericana: los tribunales, la iglesia y, ¡cómo no!, las escuelas. Esta intensificación en los ámbitos de lo que algunos teóricos radicales llaman "superestructuras" (OMI y WINANT, 1986) constituye un indicio de la considerable ampliación de los campos de conflicto social. Dentro de los grupos sociales más comprometidos, la oposición se extiende más allá de los campos que tradicionalmente han vinculado los educadores y teóricos radicales del *currículum* con la enseñanza, o sea, el centro de trabajo y "la" economía (LACLAU y MOUFFE, 1985). Estas áreas de conflicto han invadido la cultura en su conjunto y se centran en torno a cuestiones como la desigualdad racial, el sexismo, las armas nucleares y la contaminación ambiental, por mencionar sólo algunos temas principales.

Durante la pasada década, más o menos, también se ha ampliado el conjunto de grupos importantes con ánimo combativo, desde el punto de vista político, y con notoriedad pública: los "nuevos" movimientos sociales de las minorías raciales, los grupos de inmigrantes, las mujeres, los homo-

sexuales de uno y otro sexo, así como los grupos neoconservadores religiosos y sociales más motivados y vehementes (la *Moral Majority*, el *Eagle Forum*, los *Gablers*, etcétera), que han convertido el *currículum* escolar y el sistema educativo en lugares fundamentales para la lucha en relación con cuestiones como la "vuelta a la discriminación" y la oración en la escuela. En cierto modo, podemos describir la década de los ochenta como neoconservadora, período en el que las fuerzas neoconservadoras, al amparo de una administración republicana muy comprometida y un tribunal supremo militante en el plano ideológico, han procurado reestructurar, con notable éxito, el mapa de las libertades sociales y de los derechos civiles en los Estados Unidos en relación con la bandera nacional, el aborto, las cuotas raciales en el mercado de trabajo, el acceso al sistema universitario contando con criterios raciales, etcétera.

Estos acontecimientos de la vida social y política han ido asociados a desarrollos particularmente dolorosos en las escuelas y centros universitarios norteamericanos: los niveles de rendimiento y las tasas de graduación de las minorías disminuyen al tiempo que estas instituciones educativas se han convertido en campos de batalla para las disputas raciales y el vilipendio y hostigamiento de la juventud minoritaria. Cuando los problemas relacionados con los antagonismos raciales y el bajo nivel de aprovechamiento de las minorías se intensifican en las escuelas, parece que los educadores y teóricos del *currículum* actuales se ven desbordados por los acontecimientos.

En *Racismo y currículum*, intento situar los espinosos problemas de la desigualdad social y del bajo nivel de rendimiento de las minorías, a los que ahora tienen que hacer frente los educadores en las escuelas y universidades de todo el país, en una perspectiva teórica y política más amplia. Tras mostrar un panorama general crítico de las explicaciones más corrientes y radicales y de las "soluciones" programáticas a las desigualdades raciales en educación, presento un enfoque alternativo, que denomino *teoría asíncrona* de las relaciones de raza en la escolarización. En el contexto de esta teoría, sostengo que no puede explicarse adecuadamente la persistencia de las desigualdades raciales en educación invocando una lógica monocausal. Ni el favor preferente de los valores y prejuicios culturales de los educadores pertenecientes a la corriente principal, como en los modelos multiculturales de TIEDT y TIEDT (1986) y otros, ni la insistencia de los teóricos radicales en el papel determinante de la segmentación del mercado de trabajo (EDARI, 1984) en la configuración de las diferencias sociales, nos proporcionan una explicación suficiente de la evolución actual de las relaciones de raza en los Estados Unidos.

Presto atención, en cambio, al carácter complejo de las relaciones de raza en la vida institucional de organizaciones sociales como las escuelas. En vez de tratar los grupos minoritarios como entidades homogéneas, señalo los intereses, necesidades y deseos contradictorios que informan la conducta social, educativa y política de las minorías y definen los encuentros de éstas con los blancos mayoritarios en los ambientes educativos. Estas dis-

continuidades presentes en las necesidades e intereses de los grupos minoritarios y mayoritarios se ponen de manifiesto, por ejemplo, en la larga historia de tensiones existentes entre las clases trabajadoras blancas y negras de los Estados Unidos. Asimismo, en este marco de referencia, tiene una importancia fundamental la cuestión de la "posición contradictoria" de la "nueva" clase media negra (WRIGHT, 1978) en el conjunto de problemas raciales y el papel que desempeñan los intelectuales neoconservadores negros y blancos en la redefinición del campo del discurso contemporáneo sobre la desigualdad racial hacia el ideal de una sociedad "ciega a los colores". Igual importancia reviste, para una teoría de la asincronía, el hecho de que las mujeres y niñas pertenecientes a las minorías tienen una experiencia de la desigualdad racial totalmente diferente de la de sus homólogos varones (GRANT, 1984).

Por tanto, en adelante, mi principal preocupación teórica consiste en hacer hincapié en la importancia del contexto y del matiz social para comprender la dinámica de las relaciones de raza. Asimismo, insisto en la necesidad de prestar atención a las pautas diferenciales históricas y contemporáneas de incorporación de los grupos minoritarios y mayoritarios a las relaciones sociales y culturales que existen en los ambientes escolares. Esta compleja comprensión de las diferencias raciales en la educación puede ayudarnos a formular mejor unas políticas y estrategias de reforma que aborden los difíciles problemas vinculados con las desiguales relaciones de raza presentes en la actualidad en las escuelas norteamericanas.

Cameron McCARTHY

CAPÍTULO PRIMERO

Introducción: Raza y *curriculum*

No es en absoluto extraño descubrir que la evolución de las distintas ramas de las disciplinas de la ciencia social resulta un tanto accidentada... Para sorpresa nuestra, podríamos decir que el análisis de la raza va, por ejemplo, muy por detrás de los recientes debates en el movimiento feminista.

(BEN-TOVIM, GABRIEL, LAW y STREDDER, 1981, pág. 155.)

Los marxistas y otros autores progresistas que escriben sobre África suelen enfocar la cuestión del "tribalismo" como si se tratara de un campo de minas.

(SAUL, 1979, pág. 131.)

Los problemas del antagonismo y de la desigualdad racial siguen infectando las sociedades del mundo moderno desarrollado, como Inglaterra, Australia y los Estados Unidos. Los sociólogos clásicos nos han asegurado que precisamente en estas sociedades asistiremos a un rápido y drástico declive del particularismo étnico y racial (OMI y WINANT, 1986; REX, 1983). Sin embargo, los hechos que se están produciendo en esta década de los noventa en los Estados Unidos desmienten esa pretensión. Y cuando una crisis social y económica tras otra amenaza con sepultar las comunidades minoritarias, queda claro que la desigualdad racial constituye un fenómeno mucho más permanente y estable en las sociedades postindustriales de lo que hubieran imaginado sociólogos como MARX o WEBER.

Sin embargo, a pesar de la evidencia generalizada de disparidades patentes en la educación en los Estados Unidos, los teóricos han tardado mucho en elaborar explicaciones rigurosas, duraderas o de obligada aceptación sobre la reproducción y persistencia de la desigualdad racial y étnica¹

¹ Como señalan OMI y WINANT (1986), en las modernas teorías sociales sobre las relaciones de raza se aprecia la tendencia a incluir la categoría de raza en la más amplia de carácter étnico. En consecuencia, la raza se convierte en un determinante más de la identidad del grupo étnico. Se define el "carácter étnico" en referencia a conceptos como "cultura común",

en la escolarización. En brusco contraste, los teóricos del *curriculum* y los sociólogos de la educación norteamericanos han avanzado mucho más examinando de qué modos han informado las variables de clase social y, más recientemente, las de diversidad de género, la organización y selección del saber escolar y la producción y reproducción de subculturas entre la juventud escolar (ANYON, 1983; APPLE y BEYER, 1988; APPLE y WEIS, 1983; BOWLES y GIVINS, 1976; EVENMAN, 1983). Dicho con toda claridad, como han señalado sociólogos negros como MULLARD (1985), los investigadores, tanto los pertenecientes a la corriente dominante como los radicales, han tendido a minusvalorar en el plano teórico y a marginar los fenómenos relacionados con la desigualdad racial (SARUP, 1986). Esto no quiere decir, por supuesto, que en la bibliografía curricular y educativa no se descubra un "interés" creciente por las cuestiones raciales (TROYNA y WILLIAMS, 1986), pero, como veremos, las teorías curriculares y educativas actuales, tanto de la corriente dominante como radicales, no se ocupan de manera adecuada ni explican la persistencia de la desigualdad racial en las escuelas.

En *Racismo y curriculum*, trato directamente la cuestión de la condición teórica de la categoría "raza" en la investigación curricular y educativa. Antes de ocuparme de ello, evaluando la bibliografía sobre este tema, revisaré dos escuelas independientes de investigación sobre las relaciones desiguales en la enseñanza: la *teoría curricular* y la *sociología de la educación*. Aunque reconozca la tensión y discontinuidad considerables que con frecuencia afloran entre ambas tradiciones, creo que conviene hacer hincapié en los aspectos comunes de sus análisis de la desigualdad racial. En consecuencia, utilizaré por igual y sin darles un valor paradigmático las expresiones "teoría curricular" y "sociología de la educación". En concreto, prestaré atención a las siguientes cuestiones: ¿cómo han tratado de explicar la desigualdad racial en la enseñanza los educadores, teóricos del *curriculum* y sociólogos de la educación norteamericanos, tanto de la corriente dominante como radicales? ¿Qué relación guardan la raza y el *curriculum* escolar moderno y cómo debe plantearse dicha relación en sentido teórico para conseguir mayor fuerza explicativa del carácter y los efectos de la desigualdad racial? Y, más importante aún, ¿qué tipo de principios deben guiar los enfoques actuales y futuros de la reforma de las relaciones de raza en la educación?

"linaje", "idioma" e "intereses". Esta definición del carácter étnico se basa ante todo en las experiencias, pautas de asociación y movilización de relieve histórico para los inmigrantes europeos blancos a los Estados Unidos. Por otra parte, el concepto de "raza" invoca las diferencias físicas como señales para designar "las grandes divisiones de la humanidad", según el *Oxford American Dictionary* (1980). Trato aquí de forma deliberada de cuestionar estas categorías de sentido común sobre la distinción entre raza y etnia. Por tanto, hemos de considerar la raza como un "complejo 'inestable' y 'descentrado' de significados sociales, constantemente transformados por la lucha política" (OMI y WINANT, 1986, pág. 68). La significación conceptual de la definición de raza de OMI y WINANT consiste en que reconoce la variabilidad histórica de la categoría de "raza" como conjunto inestable e ideológico. Al hacer hincapié en la variabilidad del concepto, estos autores evitan la trampa del esencialismo.

Los acontecimientos sucedidos en la pasada década en la educación y en la sociedad de los Estados Unidos y de otros lugares han hecho particularmente urgente el estudio de las cuestiones relativas a la persistencia de la desigualdad racial en la enseñanza. Descubrimos tres factores. *El primero* y más inquietante es el espectro amenazador de las luchas y recriminaciones raciales en los centros de bachillerato y universitarios de todo el país. Los ataques contra los estudiantes pertenecientes a minorías ocurridos en centros universitarios del norte, como Wisconsin-Madison, California-Berkeley, Massachusetts-Amherst y Michigan han provocado una alarma considerable, dado que estas universidades adquirieron en los años sesenta la reputación de refugios para la juventud afronorteamericana que pretendía escapar del racismo más notorio de las universidades del sur (LORD, 1987; STEELE, 1989; TIFFT, 1989; VIADERO, 1989)². *El segundo* elemento en importancia causante de preocupación es la persistente evidencia de niveles intolerables de fracaso escolar y de alejamiento de la enseñanza de las minorías, a pesar de los programas y políticas orientados de manera patente a paliar las diferencias raciales en la educación (CORTES, 1986; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986). *En tercer lugar*, estos intolerables niveles de bajo rendimiento educativo de las minorías se producen precisamente en un momento en que la población escolar de los Estados Unidos va haciéndose cada vez más heterogénea, desde el punto de vista étnico. En el estado de California, por ejemplo, la mayoría de los niños que asisten en la actualidad a las escuelas primarias pertenecen a minorías raciales. El 46% de los alumnos de Texas son negros e hispanos. En los veinticinco sistemas escolares de las más grandes ciudades, "la mayoría de los alumnos pertenecen a las minorías" (*Education Week*, 14 de mayo de 1986, pág. 16). Esta tendencia demográfica presente en las escuelas se refleja también en las estadísticas de la población general. Las proyecciones actuales prevén que "hacia fin de siglo, uno de cada tres norteamericanos no pertenecerá a la raza blanca" (*Education Week*, 14 de mayo de 1986, pág. 15).

Pero estas cuestiones trascienden con mucho los números y los porcentajes. Esta evolución de las escuelas y de la población en general se

² Veinticinco años después del hito de la *Civil Rights Act* de 1964, las escuelas y las universidades están experimentando lo que muchos educadores caracterizan ahora como "resurgimiento perturbador del prejuicio" (véase VIADERO, 1989, pág. 6). Según el *National Institute Against Prejudice and Violence*, en el período comprendido entre 1986 y 1989, se produjeron "conflictos intergrupales" en más de 160 centros universitarios. Con frecuencia, en estos incidentes se produjeron choques entre estudiantes blancos y negros. Especial notoriedad alcanzó el apaleamiento de un estudiante negro en la *University of Massachusetts* en Amherst, en octubre de 1986, tras una discusión sobre un campeonato mundial de un juego, que se transformó en una agresión racial en la que una turba de unos 3.000 blancos cayó sobre 20 negros. Abundan los incidentes de grave insensibilidad racial o étnica. En el *African American Cultural Center* de la escuela de la *University of Yale* aparecieron pintadas una cruz gamada y las palabras "poder blanco". Y antes, en 1989, el capítulo de la *Zeta Tau Fraternity* de la *University of Wisconsin-Madison* llevó a cabo una simulación de subasta de esclavos en la que los participantes llevaban la cara pintada de negro y portaban pelucas de estilo africano (LORD, 1987; STEEL, 1989; TIFFT, 1989).

imbrica en el proceso histórico de cambio socioeconómico y demográfico que se aceleró en el período posbélico y cuyas consecuencias se han pronunciado aún más en los últimos años. He aquí algunos de los elementos más evidentes en esta dinámica: el cambio generalizado en la economía de las industrias de producción de bienes a las de servicios, la creciente bifurcación del mercado de trabajo en sectores de sueldos bajos y elevados o, lo que se conoce más en la bibliografía de las ciencias sociales como segmentación del mercado laboral; la innovación tecnológica, por ejemplo, la automática y la robótica; el cambio de situación, la desindustrialización o ambos de los sectores manufactureros de las ciudades centrales, y la reestructuración de la composición social de la mano de obra, formada ahora principalmente por mujeres y personas que pertenecen a minorías (CRICLOW, 1985, 1990; SWINTON, 1988). Esta rápida evolución no sólo ha modificado el carácter de lo que a veces se denomina "la" economía, sino que ha ayudado a definir la naturaleza de las relaciones entre razas y de la sociedad en los Estados Unidos en los años ochenta y fijado el tono de las de los noventa también.

Cuando las escuelas han comenzado a transmitir estos cambios espectaculares que se producen en la trama socioeconómica de la sociedad, la evidencia de la desigualdad se ha hecho muy alarmante. Las estadísticas más recientes sobre la desigualdad racial exigen que les dediquemos cierta atención. La creciente evidencia que proporcionan los informes de comisiones del gobierno, revistas académicas y datos censales documenta las enormes disparidades presentes en las fortunas educativa y socioeconómica relativas de las minorías raciales frente a las de los blancos en los Estados Unidos. En realidad, las estadísticas actuales muestran el estancamiento y, en algunos casos, la inversión de la suerte de las minorías desde los logros del movimiento a favor de los derechos civiles de los años sesenta y primeros setenta (JACOB, 1988). Por ejemplo, al cabo de década y media después de 1975, el promedio de desempleo global de los norteamericanos negros ha alcanzado el 15,2%. En el mismo período, la tasa de desempleo de los blancos es del 6,0%. En realidad, la proporción del desempleo entre negros y blancos durante los años ochenta "ha superado con creces la proporción tradicional de dos a uno" (SWINTON, 1988, pág. 147). En 1986, la mediana de los ingresos de las familias negras constituía el 57,1% de la de las familias blancas —unos tres puntos porcentuales menos que en 1970!— La *Alliance Against Women's Oppression* (1983) pone de manifiesto en uno de sus documentos que las madres negras tienen una probabilidad de muerte en el alumbramiento cuatro veces superior a la de las madres blancas. Las tasas de mortalidad infantil de los norteamericanos negros e indios son superiores a las de países del Tercer Mundo, como Costa Rica y Trinidad y Tobago (*Alliance Against Women's Oppression*, 1983, págs. 1-8).

Esta pauta de grave desventaja de los negros se refleja también en la información estadística de que disponemos en la actualidad sobre la desigualdad social en la enseñanza en los Estados Unidos. HANN, DANZBERGER y LEFTKOWITZ (1987), autores de *Dropouts in America*, informe reciente pre-

parado para el *Institute for Educational Leadership*, afirman que, en 1986, el 40% de los alumnos hispanos y el 28% de los negros abandonaron el bachillerato, en comparación con el 13% de los alumnos blancos de bachillerato. En la actualidad, se producen menos ingresos de alumnos negros con el título de bachillerato en la enseñanza superior que en 1976. En la década y media posterior a 1976, la proporción de bachilleres negros que ingresó en la enseñanza superior ha pasado del 33,5% al 26%, y de los alumnos negros ingresados, sólo el 42% llega a obtener un título universitario (SUDARKASA, 1988).

No cabe duda de que estas estadísticas son inquietantes. Subrayan de forma manifiesta la incapacidad para hacer frente a la desigualdad racial en la escuela y en la sociedad de los Estados Unidos. Pero la desigualdad racial de este tipo no es peculiar de Norteamérica. La investigación ha demostrado que, en otras sociedades urbanas industrializadas, como Inglaterra, Japón, Canadá y Australia, la juventud que pertenece a minorías étnicas tiene menos oportunidades, tanto en la escuela como en el mercado laboral (OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986).

Al cabo de los años, los teóricos del *curriculum* y los sociólogos de la educación, tanto de la corriente dominante como los radicales, han presentado explicaciones divergentes de la persistencia de la desigualdad racial en la escolarización. Por una parte, los educadores de la corriente dominante han tendido a reducir la complejidad asociada a la desigualdad racial a una preocupación fundamental: *la cuestión de la educabilidad de las minorías*. En tales exposiciones, la principal tarea ha consistido en explicar las diferencias entre los alumnos blancos y negros por las puntuaciones diferenciales de aprovechamiento en tests normalizados, tasas de abandono de la enseñanza secundaria, etcétera. En consecuencia, las explicaciones del "bajo aprovechamiento" de los negros se centran en consideraciones patológicas de las capacidades cognitivas de las minorías (DUNN, 1987; JENSEN, 1981), en las prácticas de crianza de los niños (BELL, 1975), en las estructuras familiares (MOYNIHAN, 1965) y en los estilos lingüísticos (HESS y SHIPMAN, 1975; ORR, 1987; puede verse una exposición amplia de estos enfoques patológicos en HENRIQUES, 1984). En este sentido, los teóricos de la corriente dominante han tendido a "culpar a la víctima". Las prácticas e intervenciones curriculares predicadas sobre la base de estos enfoques procuran provocar cambios positivos en la actuación escolar de las minorías mediante la manipulación de variables específicas de la escuela, como la conducta del profesor, los métodos de examen, la colocación, la orientación, etcétera, (ATKINSON, MORTEN y SUE, 1979; CORTES, 1986; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986).

En contraste con la importancia otorgada por la corriente dominante a los valores y la conducta, los sociólogos neomarxistas, como BOWLES y GINTIS (1976), EDARI (1984), JACKUBOWICZ (1985) y NKOMO (1984) sitúan las raíces de la desigualdad racial en las propiedades estructurales del capitalismo y su desarrollo como sistema mundial. Según estas explicaciones, la desigualdad racial es, en cierta medida, un subproducto de la contradicción

principal de clases entre trabajo y capital. Estos críticos radicales de la enseñanza incluyen el problema de la desigualdad racial bajo la rúbrica general de la opresión de la clase trabajadora. Sostienen que existe una relación estructural entre el *curriculum* escolar diferenciado de acuerdo con la raza y el mercado laboral discontinuo. Por tanto, un conjunto de sociólogos neomarxistas de la educación trata de explicar el fracaso de las minorías relacionándolo con el papel que desempeña el sistema educativo en la producción y suministro de los candidatos pasivos y susceptibles de entrenamiento que requiere el mercado laboral secundario. Desde este punto de vista, las escuelas siguen la pauta de la economía. Por tanto, estos críticos de la educación no ofrecen soluciones programáticas al problema de la dominación racial: ésta desaparecerá con la abolición del capitalismo.

Como he indicado en otra parte (MC CARTHY y APPLE, 1988), conviene señalar que, tanto dentro de la corriente dominante como entre las descripciones radicales de las relaciones entre raza y enseñanza, existen considerables matices y variaciones. No obstante y por regla general, las conceptualizaciones de la corriente dominante y radicales de las relaciones entre raza y enseñanza son divergentes entre sí. Los educadores pertenecientes a la corriente dominante hacen hincapié en el papel causal de los valores y de la acción individual, mientras que los sociólogos neomarxistas otorgan importancia a las relaciones estructurales entre las escuelas y la economía, y las "necesidades" de ésta de diversos tipos de mano de obra especializada y semiespecializada. Por mi parte, presentaré una formulación alternativa que trata de evitar la consideración de los "valores culturales" o las "estructuras económicas" como "la" fuente exclusiva o única de la desigualdad racial en la escolarización.

Paralelismo y asincronismo: más allá de las descripciones esencialistas de las relaciones de raza en la escolarización

En consecuencia, tanto la conceptualización de la corriente dominante como las radicales son significativamente "esencialistas" en la medida en que, en realidad, eliminan de sus explicaciones de las diferencias educativas el "ruido" de la multidimensionalidad, la variabilidad histórica y la subjetividad (OMI y WINANT, 1986; TROYNA y WILLIAMS, 1986; WEST, 1988). Los enfoques de la desigualdad racial al uso tienden a fundarse demasiado en modelos o explicaciones lineales y monocausales que no permiten la exploración de los contextos políticos, culturales y económicos en los que cada grupo racial se encuentra con los demás en la escuela y en la vida social. CORTES (1986) señala estas limitaciones cuando examina los enfoques actuales de la desigualdad racial en la educación:

Algunos análisis [de las diferencias raciales en la educación] se han basado en exceso en explicaciones monocausales. En distintas ocasiones, las diferencias

entre grupos educativos se han atribuido a variaciones lingüísticas, conflictos culturales, instrumentos discriminatorios (como los tests de CI) o a la insensibilidad cultural de los educadores. Sin embargo, aunque alguno de estos factores se haya propuesto como "la" o, al menos, "la principal" causa de las diferencias de aprovechamiento entre grupos, se han descubierto otras situaciones en las que, dándose estos mismos factores, no se producen esas diferencias de aprovechamiento entre grupos... Ha existido una tendencia a descontextualizar las explicaciones. Es decir, con frecuencia, las aclaraciones sobre la relación entre los factores socioculturales y el rendimiento educativo establecen la causalidad sin atender al contexto en el que operan esos factores (pág. 16).

Como dice CORTES, sin examinar el contexto institucional y social, es difícil comprender cómo se desarrolla la desigualdad racial en la educación. Los marcos conceptuales de referencia de la corriente dominante y radicales no son capaces de asimilar el carácter heterogéneo y variable de las relaciones de raza tanto en el ámbito escolar como en la sociedad. Se han perdido de vista las perspectivas teóricas y prácticas que se conseguirían mediante un método de análisis más atento a las relaciones y sintético de la dominación racial en la educación, que intentara mostrar con detalle los vínculos entre las estructuras sociales (económicas, políticas o ideológicas) y lo que en realidad hacen las personas de carne y hueso como los profesores y los alumnos. Precisamente, para analizar las formulaciones actuales respecto a la raza y la educación, utilizaré este método atento a las relaciones. Asimismo, este enfoque constituirá el método básico para reformular la relación entre raza y escolarización de manera que afirme la vigencia autónoma del antagonismo racial y, al mismo tiempo, establezca, desde el punto de vista teórico, sus conexiones vitales con la opresión por razón de género y de clase social. En pocas palabras, intentaré demostrar que las relaciones de clase y de género contribuyen a la configuración del carácter racial de la enseñanza contemporánea. Como veremos, la intersección de estas variables en el ambiente escolar complica de manera considerable la dinámica institucional y las relaciones entre mayoría y minorías, sobre todo con respecto a la incorporación e implementación de la reforma de las relaciones de raza.

En consecuencia, abordo el binomio raza-educación desde la perspectiva analítica de la tradición de los estudios críticos en el extremo neomarxista radical de la sociología de la enseñanza y del curriculum (APPLE, 1986; APPLE y WEIS, 1983; TROYNA y WILLIAMS, 1986; WEST, 1988). Este enfoque crítico hace hincapié en la existencia de una relación dinámica entre: a) las disposiciones estructurales e institucionales del saber escolar y las reglas instrumentales que limitan a la vez al educador y al educando, y b) la acción autoafirmativa y la capacidad de los actores sociales (profesores y alumnos) para oponerse a las disposiciones estructurales y a las relaciones vigentes en los ambientes educativos y en el medio social general, transformándolas. Los profesores y alumnos no se limitan a capitular ante las inflexibles exigencias de la economía o las limitaciones impuestas por las

reglas instrumentales formuladas por el Estado, los organismos de educación y demás centros de autoridad. Sostengo que, para mejor o para peor, los actores de las minorías y las mayorías en las escuelas reinventan y reorientan de forma sistemática las exigencias estructurales e institucionales en sus relaciones raciales mutuas.

El nuevo análisis del antagonismo racial se beneficia de esta tradición crítica de la sociología del conocimiento y de la enseñanza en el sentido de que la tradición nos dirige hacia el hecho de que la dominación racial se reafirma fundamentalmente en la esfera cultural. En nuestro contexto, comprendemos y planteamos en sentido teórico la "cultura" del mismo modo que utiliza este concepto Raymond WILLIAMS (1961, 1976); es decir, el proceso sensual físico y simbólico de producción y reproducción de la vida cotidiana en diversas situaciones: la escuela, el hogar y el centro de trabajo. Pero, como nos recuerda ALTHUSSER (1971), la institución escolar se organiza primordialmente en torno a la producción del conocimiento y de significados. A través de sus órdenes instrumentales (reglas y organización burocrática) y expresivas (rituales, etc.), la escuela genera y regenera representaciones del mundo social. En este contexto, se elabora un sistema normativo de valores en el que alumnos y profesores pueden afirmarse y situarse a sí mismos en relación con los demás y con los actores sociales externos a la escuela, que es fundamentalmente un lugar de producción y reproducción de identidades sociales. También en este sentido, la "diferencia" —definida aquí como el funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación— se inscribe en el *modus operandi* de la vida escolar.

La lógica racial opera a través de la organización estructural e ideológica de la educación, en los libros de texto, en la distribución de recursos, etcétera. Por ejemplo, la enseñanza racionaliza el fracaso de las minorías por medio de tests normalizados de aprovechamiento que privilegian los valores de la clase media blanca (CARBY, 1982). Estos procesos de ordenación y selección están diseñados en parte para llevar a los estudiantes hacia cursos de vida diferentes en el mundo exterior y ése es precisamente su efecto. En parte, mi tesis consiste en que la escolarización se une con la macroestructura y la economía a través de un discurso autónomo y una jerga de "logro" y "fracaso". La expresión de esta autonomía tiene efectos raciales sistemáticos en la medida en que la misma identidad y eficacia de cada escuela participa en la utilidad y fuerza normativa de estas reglas formales e informales de selección, agrupación, premios, castigos, etcétera. Por tanto, en este mismo sentido, empleando la expresión de REX (1983), la escolarización constituye un "contexto segregador racial" o "situación racial" (págs. 27-30). Afirmino, por ejemplo, que los procesos de selección que informan las prácticas pedagógicas, y curriculares cotidianas de la escolarización desorganizan de forma sistemática las identidades de las minorías al privilegiar los valores de la clase media blanca. La alienación de las minorías respecto del "núcleo" curricular académico de las escuelas, entre otras cosas, priva a los estudiantes de las minorías del "capital cultural"

(BOURDIEU y PASSERON, 1977) necesario para acceder a las ocupaciones de la clase media. Pero, como veremos, sobre todo cuando presente la bibliografía sobre la educación multicultural, en el Capítulo III, existe una lógica racial extraescolar que opera en el mercado laboral, en la que unos niveles raciales máximos, artificialmente creados, limitan las oportunidades de trabajo de los jóvenes pertenecientes a las minorías (OGBU, 1978; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986).

Por tanto, hemos de entender el *curriculum* "racial" que se forja en la escolarización en cuanto prácticas culturales "de consumo" y "vividas" (APPLE, 1979). Esta "lectura" del *curriculum* escolar demuestra que no sólo las prácticas económicas, sino también las culturales y políticas configuran fundamentalmente el carácter de la vida escolar. Pero aún hay más: las escuelas también están estratificadas según la dinámica de clase y de género, así como por la de raza. Una de las presentaciones más impresionantes de este marco teórico es la de APPLE y WEIS (1983) en términos de lo que ellos llaman "postura paralelista". En este enfoque paralelista, los autores dicen 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. APPLE y WEIS afirman además 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. Expondremos con mayor detalle estos argumentos en el Capítulo V, pero baste decir aquí que quizá la contribución más significativa del enfoque paralelista sea la introducción en las descripciones de la sociología del *curriculum*, un modo nuevo de entender la causalidad con respecto al antagonismo racial. Los defensores del paralelismo dicen que hay que dejar de situar los procesos causales relacionados con el antagonismo racial en un único espacio teórico, el de las propiedades estructurales de "la" economía. Las influencias causales sobre el antagonismo racial se conceptualizan como procedentes de una "pluralidad" de procesos que operan de forma simultánea en las esferas económica, cultural y política de la sociedad. En consecuencia, el enfoque paralelista cuestiona los elementos de la linealidad causal positivista que se infiltraron de forma residual en las explicaciones radicales sobre la raza y el *curriculum*. También en este sentido, los defensores de la postura paralelista evitan la tendencia a las explicaciones monocausales de la desigualdad racial, dominantes entre quienes defienden los paradigmas neocorrelacionales de la corriente dominante de la investigación educativa. En cambio, estos teóricos nos señalan la pluralidad de trabas que encuentran los jóvenes pertenecientes a las minorías, en cuanto sujetos sociales de raza, clase y género determinados. Este modelo alternativo de causalidad múltiple o "sobredeterminación" es básicamente "correcto" e informa de manera fundamental mi reformulación del binomio raza-educación del Capítulo V.

Pero el enfoque paralelista del análisis de las diferencias sociales, aunque rechaza gran parte del reduccionismo y esencialismo del primitivo estructuralismo neomarxista, presenta un modelo "sumativo" de la intersección de

raza, clase social y género que no se ocupa de forma sistemática de los problemas de contradicción³ y tensión en la escolarización. Tampoco aborda la "mezcla" de contingencias, intereses, deseos, necesidades, y bazas y capacidades diferenciales que existen en ambientes locales como las escuelas. Por tanto, no nos ofrece una visión lo bastante clara de la especificidad o direccionalidad de los efectos de la intersección de raza, clase social y género en la educación.

En contraste con la importancia que los teóricos paralelistas otorgan a la reciprocidad y carácter mutuo de los efectos, sostengo, con Hicks (1981), que la intersección de raza, clase social y género en el ambiente instructivo de la escuela es sistemáticamente contradictorio o asincrónico y puede llevar al aumento o disminución de la eficacia de la raza o, a estos efectos, de cualquiera otra de estas variables que operan en el medio escolar. El concepto de asincronismo resume las grandes diferencias de intereses, necesidades, deseos e identidad que separa los diferentes grupos minoritarios entre sí y respecto de la mayoría blanca en los ambientes educativos. Para conseguir comprender mejor el desarrollo de esta dinámica en las escuelas, creo que es necesario presentar argumentos teóricos más próximos a la conjetura o de nivel medio. El interés por el asincronismo en el contexto institucional puede ayudarnos a especificar estas dinámicas de la raza y del género de manera que nos facilite la comprensión del carácter equívoco y poliaccentuado de la subjetividad humana y de la naturaleza polisémica

³ Utilizo el término "contradicción" en dos sentidos. En primer lugar, el uso de "contradicción" está relacionado con el proyecto *deconstructivista* que informa mi estudio sobre la raza y la educación. En consecuencia, presto atención a los momentos de ruptura, discontinuidad y silencio estructural en las prácticas escolares y en las relaciones sociales vigentes que definen los encuentros entre las minorías y la mayoría en la educación. Por ejemplo, los momentos de discontinuidad y contradicción se articulan en el espacio que media entre el objetivo ostensible de la eficiencia en las políticas escolares, como la asignación de alumnos a unos u otros grupos, según su aprovechamiento académico (*tracking*), y sus efectos no pretendidos de marginación de gran cantidad de jóvenes pertenecientes a minorías del *curriculum* académico. Aunque la administración educativa y los profesores se apresuraron a señalar la "justicia" de las reglas y criterios normativos vigentes para asignar a los alumnos a grupos de rendimiento elevado o bajo en la escuela, la aplicación de tales reglas normativas (títulos, tests normalizados, etc.) limita de oficio el acceso de los negros a una auténtica igualdad de oportunidades en educación. Al mismo tiempo, las reglas benefician a los jóvenes blancos de clase media, que tienen una evidente ventaja con respecto a oportunidades de enseñanza, disponibilidad temporal del profesor y recursos materiales, como ordenadores (GAMORAN y BERENDS, 1986). En las escuelas en que todos los alumnos son negros, los de clase media disfrutan de ventajas estructurales semejantes frente a sus compañeros de clase trabajadora, como descubrió RIST (1970). Estas discontinuidades y contradicciones "incorporadas" existen como principios estructurales de las prácticas pedagógicas y curriculares cotidianas e influyen profundamente en los encuentros de los individuos pertenecientes a las minorías con los blancos en la educación. Hay otra aplicación más positiva del término "contradicción". Con este uso más hegeliano del concepto, pretendo indicar que precisamente estas discontinuidades en las experiencias de minorías y mayoría en la escolarización pueden provocar o motivar el cambio cualitativo y el avance de las relaciones sociales entre negros y blancos. En este sentido, sostengo que un estudio serio de estas contradicciones entre minorías y mayoría en la educación puede ayudar a sentar las bases de una reforma significativa de las relaciones de raza.

genuina de las relaciones entre minorías y mayoría en la educación y en la sociedad (FISKE, 1987).

Existen ya algunos buenos ejemplos de trabajos teóricos y prácticos que han comenzado a estudiar la interacción asincrónica de la raza con otras dinámicas en el ambiente escolar. Por ejemplo, Mary FULLER (1980), en su estudio de la subcultura de las chicas antillanas en un centro inglés de secundaria de clase trabajadora, señala esas contradicciones y tensiones sociales. Se pone de manifiesto que estas estudiantes mantenían una relación asincrónica con sus compañeros varones antillanos y con las chicas blancas de clase trabajadora. Mientras los jóvenes antillanos rechazaban el *curriculum* escolar, las chicas antillanas del estudio de FULLER se situaban entre los alumnos de mayor rendimiento de la escuela. Sin embargo, su aparente conformidad con los valores escolares de éxito académico constituía, paradójicamente, el fundamento ideológico para su afirmación de "independencia" de los chicos antillanos, así como de su rechazo de la etiqueta racial de "bajo rendimiento" que el sistema escolar británico aplica al conjunto de los jóvenes antillanos. Los estudios como el de FULLER, que tratan con suficiente sensibilidad las contradicciones y tensiones presentes en las prácticas cotidianas de los actores sociales caracterizados por su raza, clase social y género, como los profesores y los alumnos, puede ayudarnos a superar los estudios ateóricos, de grupo único que predominan en la actualidad en la investigación de la corriente dominante sobre la raza y la escolarización. Los conceptos clave de "asincronismo" y "contradicción" han de integrarse por completo en los enfoques radicales de la raza y el *curriculum*.

No obstante, al mismo tiempo, es preciso guardarnos de caer en una lectura completamente "estructural" de estas cuestiones. Es decir, tenemos que hacer hincapié en las dimensiones simbólicas, significativas y lingüísticas de la interacción social y su relación integral con los sistemas de control y las estrategias de reforma curricular.

La insistencia en los símbolos, signos y representaciones nos permite pensar en dinámicas diferentes de las de clase (entendida como categoría económica), dirigiendo nuestra atención hacia los procesos de selección, denominación y seguimiento cultural que contribuyen de manera directa a la formación y mantenimiento de las identidades raciales y sexuales en la escuela y en la sociedad. Esto reviste especial importancia para impulsar nuestra comprensión teórica de la forma de operar los antagonismos racial y sexual en la esfera cultural y el modo con que las diferencias raciales y sexuales toman carta de naturaleza en las prácticas sociales cotidianas. En efecto, conviene recordar que, durante mucho tiempo, los autores y autoras negros y feministas han sostenido (en gran parte, contra la corriente dominante en la investigación) que el antagonismo racial y la opresión sexual están mediados por la ideología, la cultura, la política y las mismas teorías sociales. Aunque algunos teóricos neomarxistas han mantenido que la explotación económica y las necesidades capitalistas de plusvalías explican la opresión de quienes se encuentran en situaciones sociales desventajosas y el fracaso de los individuos pertenecientes a minorías en las escuelas, los

autores y autoras negros y feministas han llamado la atención sobre la devaluación de la imagen de sí mismo, la cultura y la identidad. Autores como BALDWIN (1986), ELLISON (1982), JORDAN (1980) y SHANGE (1983) piensan que las escuelas norteamericanas son los principales lugares productores de mitos, medias verdades, silencios y ofuscaciones respecto a los grupos subordinados, desde el punto de vista racial. Aceptando por completo el carácter persuasivo de estas afirmaciones, algunos teóricos de las relaciones raciales, como WEST (1988), sostienen que los afronorteamericanos y otros grupos minoritarios tienen que plantear la lucha contra la opresión precisamente en estos lugares "no económicos" de autoproducción y formación de identidad, como la escuela y la iglesia.

Sólo si se toman en serio estas cuestiones en los marcos de la investigación radical será posible superar las tendencias pretéritas y actuales de los estudiosos adscritos a la corriente dominante y al neomarxismo, de los que críticos culturales, como Edward SAID (1986, 1989) dicen que eliminan las historias y luchas específicas de los grupos subordinados desde el punto de vista racial. Por supuesto, esto ha de hacerse con la plena convicción de que la cultura y la identidad se producen en un contexto material, contexto que es, fundamentalmente, de carácter racial. El hecho de que los principios de selección, inclusión y exclusión que informan la organización de la vida escolar se hayan entendido hasta ahora a través de los paradigmas de clase y SES* dice más acerca de las biografías de los teóricos de la escuela de la corriente dominante y neomarxistas que sobre el carácter necesario de la escolarización. Toda obra teórica crítica sobre la desigualdad racial en la escolarización debe, pues, incluir alguna breve reflexión sobre el carácter racial de la producción de la misma investigación curricular.

Pero el problema de replantear el orden racial del *curriculum* y organización escolar norteamericanos nos lleva a considerar también las cuestiones relativas a la práctica pedagógica y política en la educación. Salvo que nos centremos en la cuestión de lo que pueda hacerse respecto a la desigualdad racial, habida cuenta de nuestro análisis informado desde la perspectiva crítica, quedaremos al margen, viendo cómo la restauración conservadora reconstruye la educación conforme a sus propios principios de dominación de raza, género y clase social. Como afirmaré más adelante en esta obra, la teoría crítica ha de ir acompañada también por una práctica crítica que vincule las preocupaciones actuales de profesores y alumnos con cuestiones más generales relativas a la desigualdad y diferencia sociales. Las teorías de la interacción de raza, clase social y género han de hacerse cada vez más sutiles, reconociendo los importantes y variables papeles que desempeñan la historia, el contexto y los intereses en la articulación de las relaciones entre las minorías y los blancos dominantes en los Estados Unidos. Pero conviene recordar también a qué se refiere todo este trabajo teórico: la vida política, económica y cultural de las personas reales. Las mujeres y

* SES: *Structural Economic Sociology* = Sociología Económica Estructuralista. (N. del R.)

hombres oprimidos y los niños pertenecientes a las minorías marginadas por motivos raciales están sometidos a relaciones de poder diferencial. Estas relaciones no son abstractas, sino que se experimentan de modo que ayudan o lesionan de forma patente a grupos identificables de personas. Por eso, necesitamos avanzar en los planos conceptual y práctico. Si tomamos más en serio en todos los niveles la raza y el género, podremos trascender las limitaciones planteadas por las teorías y prácticas vigentes. Sólo de ese modo, iremos más allá de las explicaciones biológicas de los conservadores, las esperanzas individualistas y posibilistas ingenuas de los liberales y las posturas economicistas y casi cínicas de los marxistas ortodoxos.

Plan del libro

En las páginas precedentes, he intentado situar los debates actuales de la corriente dominante y radicales sobre la desigualdad racial en el contexto de las estadísticas más recientes sobre la fortuna de las minorías y la mayoría en la educación y en la sociedad de los Estados Unidos de principios de los noventa. Asimismo, he procurado sentar los principios básicos de un enfoque alternativo del binomio raza-educación, que he denominado postura asincrónica. Este marco de referencia desecha las explicaciones monocausales de las diferencias raciales en la escolarización. En cambio, tomando algunos argumentos de los defensores de la teoría paralelista, he querido llamar la atención sobre las relaciones integrales que existen entre el funcionamiento del antagonismo racial y las variables de la opresión sexual y de clase en el medio escolar. He afirmado que la intersección de la raza, la clase social y el género en las instituciones culturales e ideológicas, como las escuelas, es problemática, contingente y sistemáticamente contradictoria o asincrónica. Esta importancia concedida a la contradicción, la tensión y la causalidad múltiple orienta mi evaluación de la bibliografía educativa al uso, así como mi reformulación del binomio raza-educación en los capítulos que siguen.

El Capítulo II se centra en los puntos fuertes, las limitaciones y las consecuencias programáticas de la investigación curricular y educativa actuales de la corriente dominante respecto a la relación de desigualdad racial en la escolarización. En concreto, estudio las contradicciones y tensiones presentes entre las explicaciones biológicas y culturales del rendimiento escolar diferencial en la bibliografía de la corriente dominante.

En el Capítulo III, presto especial atención a los límites y posibilidades de la tesis del multiculturalismo de orientación axiológica que han defendido los educadores liberales de la corriente dominante durante los últimos quince años, más o menos, como panacea frente al antagonismo racial en la escolarización.

Igual que la investigación de la corriente dominante sobre la raza, la bibliografía radical no es monolítica cuando expone la cuestión de las dife-

rencias sociales en la educación. En el Capítulo IV, evalúo tres enfoques distintos de la desigualdad racial en la escolarización en la bibliografía radical neomarxista sobre el *curriculum*: "económico estructural", "de la reproducción cultural" y la "teoría crítica del *curriculum*".

En el Capítulo V, presento una teoría provisional de la dominación racial que desea disolver la separación infundada entre las consideraciones de los "valores" y las limitaciones estructurales impuestas sobre la acción humana en las explicaciones al uso del binomio raza-educación. En este capítulo, elaboro con mayor detalle diversos razonamientos a favor de la postura asincrónica. Asimismo, presento y analizo diversos ejemplos etnográficos de asincronismo en las relaciones de raza en la escolarización, tomados de los trabajos de L. GRANT (1984, 1985), NKOMO (1984) y SPRING (1985).

El Capítulo VI y último versa sobre mi formulación de algunos principios democráticos generales que creo pueden ayudar a orientar los enfoques políticos actuales respecto a la reforma de las relaciones de raza en la escolarización. Por desgracia, los educadores de izquierdas no han prestado suficiente atención a la cuestión fundamental de la política educativa, especialmente con respecto al tema de las relaciones de raza. En el Capítulo VI, intento sentar las bases de una práctica crítica en el área de la reforma de las relaciones de raza, fundada directamente en los avances conceptuales sobre el Estado y la educación que plantean en la actualidad algunos teóricos culturales radicales (CASHMORE y TROYNA, 1990; HALL, 1988; OMI y WINANT, 1986; TROYNA y WILLIAMS, 1986).

Explicaciones de la desigualdad racial en la escolarización dentro de la corriente dominante

En el Capítulo Primero, he llamado la atención sobre las pronunciadas tendencias de los investigadores adscritos a la corriente dominante a reducir los complejos problemas relacionados con las desigualdades raciales en la escolarización a la cuestión de la educación de las minorías. He denominado "esencialista" a esta orientación de la investigación en el sentido de que, en estas explicaciones, la determinación causal de la desigualdad racial se atribuye a las deficiencias biológicas y culturales que se predicán de los jóvenes pertenecientes a las minorías (HENRIQUES, 1984; MCCARTHY y APPLE, 1988; TROYNA y WILLIAMS, 1986). Una consecuencia teórica y programática evidente de la importancia concedida en este enfoque a la biología y la cultura como conceptos explicativos consiste en la tendencia a aislar la desigualdad racial en la escolarización en los debates y políticas educativos de la corriente dominante, de la discusión relativa a las dinámicas estructural, económica y política que limitan y contribuyen a configurar las oportunidades de los jóvenes de las minorías fuera de la escuela. En efecto, los educadores adscritos a la corriente dominante suelen realizar estudios centrados en la microenseñanza, de proceso-producto sobre las diferencias educativas, centrados en la influencia de variables concretas, como la conducta del profesor, la interacción dentro del grupo de compañeros y los estilos de enseñanza, sobre el aprovechamiento educativo de las minorías (OGBU, 1978; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986).

En este capítulo, revisaré los aspectos positivos, las limitaciones y las consecuencias que se derivan de las explicaciones del binomio raza-educación de la corriente dominante. Como veremos, dentro de los enfoques propios de dicha corriente respecto de la raza y la educación, se aprecian diferencias y discontinuidades significativas. Por ejemplo, podemos dividir la bibliografía de la corriente dominante en "ramas" conservadora y liberal (MCCARTHY y APPLE, 1988). En sentido amplio, esta división dentro de los marcos de referencia de la corriente dominante se manifiesta en la tensión

entre las explicaciones biológicas y culturales de la actividad escolar diferencial. Aunque existan considerables variaciones en el seno de los enfoques conservadores de la escolarización, como veremos cuando exponamos las teorías neoconservadoras, los educadores conservadores suelen responsabilizar del fracaso escolar de las minorías a las capacidades y características psicológicas y biológicas innatas de los jóvenes que las integran. Los educadores y teóricos liberales del currículum suelen prescindir de las explicaciones biológicas de las diferencias educativas, señalando, en cambio, las discrepancias de recursos culturales en el hogar, y demás notas por el estilo, como variables significativas en sus explicaciones del fracaso escolar de las minorías (MCLAREN y DANTLEY, 1990).

Quiero presentar estas distinciones con mayor detalle, pero antes conviene hacer una advertencia: en parte, mi clasificación de la investigación educativa actual en las categorías de "corriente dominante" y "radical" o "conservadora" y "liberal" pasa por alto, de forma arbitraria a veces, algunos aspectos importantes comunes a todos estos cuerpos teóricos. Cuando consideremos la bibliografía curricular y educativa sobre las desigualdades raciales, conviene tener presentes, a veces, estos aspectos comunes.

La teoría curricular y educativa norteamericana moderna (tanto radical como de la corriente dominante) comparte con las teorías de las ciencias sociales clásicas cierto origen genealógico relativo a determinado angloeu-rocentrismo. Esto se puso de manifiesto con la máxima fuerza en el pánico moral ante la creciente participación, a finales del siglo XIX, de los nuevos movimientos sociales de mujeres y hombres inmigrantes y de clase social baja en la vida institucional y política de la emergente Norteamérica capitalista (HURN, 1979; KLIBARD, 1986). En realidad, como decía FOUCAULT (1972, 1977), la evolución de la teoría social moderna se deriva de los discursos y prácticas de regulación social¹. A principios de siglo, los teóricos sociales y educativos, como HALL (1904), MANN (1957) y ROSS (1901), fueron elocuentes respecto al potencial subversivo de estas nuevas evoluciones sociales de la sociedad norteamericana (SELDEN, 1985, 1988). Aunque me extenderé en este tema de la regulación y el control sociales en la investigación educativa de la corriente dominante, prefiero revisar ahora con cierto detalle los matices y contradicciones presentes en la bibliografía de la corriente dominante.

Como ha señalado WEXLER (1976), la investigación educativa de la corriente dominante no constituye un texto unitario. Su escuela conservadora incluye un momento "posibilista progresivo" (WEXLER, 1976) que ha hecho

¹ POSTER (1984) parafrasea de forma muy sucinta la afirmación de FOUCAULT con respecto a la relación entre las ciencias sociales y los sistemas de control y regulación sociales. POSTER sostiene que el argumento de FOUCAULT consiste en que "las disciplinas que toman al 'hombre' como su objeto también toman al 'hombre' como su sujeto. El círculo hermenéutico produce cierta ceguera que permite que las ciencias humanas eviten reflexionar acerca de sus efectos sobre la práctica" (pág. 86). Los teóricos críticos del currículum también han argumentado en contra del carácter inmediato del saber. Insisten en que el saber constituye en sí un ámbito de dominación y de lucha (WEXLER, 1982, 1987).

hincapié en la acción humana, la reforma y el cambio². Así, por ejemplo, la inclusión actual de materiales sobre la educación multicultural y la igualdad entre los sexos en los *curricula* de ciencias sociales de un conjunto de distritos escolares de este país (SWARTZ, 1989; *Wisconsin Department of Public Instruction*, 1986) ha constituido, en parte, el triunfo de las interpretaciones liberales de las exigencias más radicales de los grupos minoritarios y femeninos subordinados a favor de cambios drásticos de los contenidos del *curriculum* escolar³. Como demostraré, estos matices y diferencias sutiles dentro de los marcos de referencia de la investigación en la corriente dominante son consecuencias, no sólo en el plano teórico, sino también para la política de las prácticas pedagógicas en la educación. Como han dicho Nkomo (1984) y SARUP (1986), en las rupturas y grietas del pensamiento de la corriente dominante puede articularse un discurso más radical.

Teorías conservadoras

Aparte de estas observaciones, las teorías de la desigualdad racial en educación de la corriente dominante se basan exactamente en conceptualizaciones concretas del carácter y función de la escolarización en general.

² WEXLER (1976) hace la utilísima observación de que la investigación de la corriente dominante se caracteriza por sus tensiones conservadoras y progresistas. Afirma que estos momentos "progresistas posibilistas" y conservadores se relacionan dinámicamente y, a veces, puede contemplarse su convergencia en un único discurso curricular. Por ejemplo, el discurso de la "eficiencia científica" que surgió en la planificación curricular de principios del siglo xx en los Estados Unidos proporcionó a los educadores liberales y progresistas poderosas herramientas conceptuales y metodológicas que les ayudaron a desterrar las prácticas pedagógicas opresoras de las aulas y el interés elitista por un *curriculum* basado en los clásicos, la disciplina mental, etcétera. Pero, al mismo tiempo, se trataba de un discurso de ciencia utilitaria que informó activamente el movimiento eugenésico. Los defensores de la eficiencia científica, como CHARTERS (1926), trataron de introducir nuevos controles directivos sobre los profesores. Estos educadores utilitaristas se unieron con los grupos de intereses dominantes para procurar la normalización y la racionalización técnica del *curriculum* escolar.

³ Bajo el epígrafe "*Equity and Curriculum*", los autores de *A Guide to Curriculum Planning in Social Studies*, del *State of Wisconsin Department of Public Instruction* (1986), sostienen que:

El Estado y la nación reconocen las diferencias de las experiencias de mujeres y hombres de todas las razas, colores, grupos étnicos y de las personas de diversas capacidades físicas y mentales. A menudo, estos factores se traducen en la ordenación, agrupación y diversificación curricular de los distintos grupos de mujeres, alumnos pertenecientes a minorías y estudiantes minusválidos de acuerdo con pautas estereotipadas que les impiden explorar todas las opciones y oportunidades de acuerdo con sus talentos e intereses individuales. El coste de los sesgos en relación con el rendimiento académico, el desarrollo psicológico y físico, carrera y relaciones familiares es significativo. Todos los estudiantes deben tener oportunidad de observar sus propias situaciones en el *curriculum* para crecer y desarrollarse y conseguir establecer su identidad (pág. XI).

Aunque este enfoque de la igualdad social sitúa la cuestión de la desigualdad de oportunidades y recompensas en las diferencias, intereses y demás características individuales, la forma de expresión supone una evidente mejora.

Así, los investigadores de la corriente dominante han tratado de asimilar el funcionamiento interno de las escuelas norteamericanas y sus relaciones con la sociedad utilizando marcos psicométricos de referencia (VENN, 1984), lo que ha supuesto un poderoso medio de consolidación y naturalización de los métodos de cuantificación y de medida, el predominio de enfoques positivistas empiristas del análisis de los fenómenos sociales y educativos y la rápida incorporación de la investigación de la corriente dominante a las políticas y programas del poder. La investigación de la corriente dominante ha optado con excesiva frecuencia por recurrir a la epistemología genética, basando en último término sus hipótesis y hallazgos en la biología y en la ciencia (HENRIQUES, 1984; WALKERDINE, 1984). Por regla general, sus teorías toman al individuo concreto que aprende como objeto de investigación psicológica y científica (WALKERDINE, 1984). Por ejemplo, la inclusión de la conceptualización de PIAGET sobre el desarrollo cognitivo de los niños en términos de "etapas evolutivas" en los discursos curriculares ha producido el efecto de la reificación de estas etapas en el "campo de aplicación y en la sucesión" de la planificación curricular y en las prácticas pedagógicas cotidianas de las escuelas (WALKERDINE, 1984).

Frente a este telón de fondo de la "mirada normativa" (WEST, 1982) del discurso educativo de la corriente dominante, los chicos y chicas de las minorías se han considerado como entes "desviados" en el marco de las organizaciones educativa y social⁴. La investigación educativa convencional de la corriente dominante ha estabilizado el discurso en torno a la "desviación" de los grupos en situación desventajosa, utilizando diversas medidas de las diferencias, como los tests de CI calibrados de acuerdo con la ejecución normativa de los varones blancos de clase media. Una vez llegados a estas medidas de diferencias individuales, los investigadores de la corriente dominante han dirigido su atención hacia los grupos sociales, tipificándolos (CARBY, 1982). Los primeros teóricos de las relaciones de raza y sexo, GALTON, GOBINEAU y HALL, decían que las diferencias genéticas constituían señales indelebles de las capacidades relativas de distintos grupos de seres humanos. Estas diferencias genéticas se conceptualizaron como determi-

⁴ WEST (1982), basándose en los escritos de FOUCAULT (1970), sitúa el lenguaje de la "desviación" y la epistemología de la diferencia en la genealogía del racismo. Pone las categorías raciales en los orígenes y la elaboración del método científico positivista surgido en los siglos xvi y xvii. Esa ciencia empirista hizo enorme hincapié en la "medida", la "observación", la "comparación" y en su derivación antropológica y sociológica: la "mirada normativa". WEST (1982) dice:

Desde mi punto de vista, la autoridad de la ciencia, ceñida por las metáforas oculares griegas y las ideas cartesianas, promueve y estimula las actividades de observación, comparación, medida y ordenación de las características físicas de los cuerpos humanos... La fusión creadora de la investigación científica, la epistemología cartesiana y los ideales clásicos produjeron formas de racionalidad, cientifismo y objetividad que, aunque eficaces en la búsqueda de la verdad y del saber, impidieron la inteligibilidad y legitimidad de la igualdad negra en belleza, cultura y capacidad intelectual. En realidad, "pensar" tal idea se consideraría irracional, bárbaro o demente (pág. 48).

nantes de la jerarquía de clases y razas y de la superioridad de los varones sobre las mujeres (GOULD, 1981; MULLARD, 1985; SELDEN, 1985, 1988). En el campo de la teoría y la práctica curriculares y educativas, BOBBIT, CHARTERS, GODDARD, SNEDDEN y THORNDIKE —defensores de los tests mentales, de la eficiencia social y de la gestión científica— avanzaron aún más, afirmando que las minorías y las mujeres y hombres inmigrantes constituían una amenaza para el orden social (APPLE, 1979; KLIBARD, 1986). Además de elaborar argumentos a favor de la racionalización técnica y de la eficiencia de la pedagogía del aula y de la organización curricular escolar, estos educadores conservadores sostenían que el control de la natalidad (eugenesia) debería complementar el sistema de tests mentales como medio para regular científicamente la cantidad y efectos sociales de la descendencia de baja capacidad de los inferiores, desde el punto de vista social (SELDEN, 1985).

Aunque se perciben ciertas tendencias globalizadoras en la forma de especificar la relación entre "educabilidad" y biología de los teóricos conservadores de la corriente dominante (tanto del pasado como del presente), se observan ciertas contradicciones en estos marcos de referencia. Esto quiere decir que, aunque los educadores conservadores relacionen los fenómenos raciales, de clase social y sexuales con un fundamento común situado en la biología y en la ciencia, dicho fundamento de "sentido común" se manipula de manera desigual, discontinua y contradictoria. Con frecuencia, las explicaciones conservadoras de las diferencias raciales utilizan la biología, en cuanto variable explicativa, de modo muy distinto que en el caso de las diferencias de género en relación con el rendimiento escolar. Por ejemplo, los marcos de referencia conservadores de la corriente dominante estructuraban (estructuran) el "fracaso escolar de las minorías" en los términos de una descripción concreta que reúne los datos biológicos y científicos para construir una historia de "pérdida original". A las minorías raciales se les asignó una posición exclusiva en el proceso evolutivo de la humanidad (GOBINEAU, 1915; SPENCER, 1892). En consecuencia, los planificadores del *curriculum* de principios del siglo XX defendían una diferenciación radical del *curriculum* escolar (APPLE, 1979). Según estos educadores conservadores, la juventud perteneciente a las minorías debería recibir un tipo especial de educación de acuerdo con sus inferiores capacidades mentales y su probable destino laboral en el mercado de trabajo secundario. Lewis Terman (1916) fue un defensor especialmente destacado de la estratificación racial del *curriculum*, basada en las diferencias heredadas. Según Terman, era necesario un *curriculum* especial que tuviera en cuenta las necesidades y los inconvenientes concretos de los afroamericanos, los mejicanos y los indios norteamericanos, que eran —según él— inferiores a los blancos, desde el punto de vista intelectual:

Su torpeza parece racial o, al menos, inherente al tronco familiar del que proceden. El hecho de que encontremos este tipo con extraordinaria frecuencia entre los indios, los mejicanos y los negros indica con fuerza que habrá que volver a ocuparse de toda la cuestión de las diferencias raciales, en cuanto a los

rasgos mentales... Se han descubierto diferencias enormemente significativas... que no pueden obviarse en ningún esquema de cultura mental. Debemos segregar a los niños de este grupo en clases especiales. Son incapaces de dominar abstracciones, pero a menudo pueden convertirse en trabajadores eficientes (págs. 27-28).

Por otra parte, la "educabilidad" diferencial de las niñas y las jóvenes se basó (se basa) de forma más directa en una descripción biológica sexual que distinguía las funciones, capacidades y orientación biológicas y, por tanto, sociales de las mujeres de las correspondientes a los varones (ELSHAIN, 1986). Su inscripción sexual/genérica "femenina", como futuras procreadoras, "madres", etcétera, constituía la principal característica educativa de las mujeres, determinando la necesidad de un *curriculum* diferente para ellas⁵. Como dice KLIBARD (1986), los educadores norteamericanos de principios del siglo XX, como HALL, "defendían las versiones especiales de la botánica, la biología y la química, preparadas para las niñas" y recomendaban decididamente la segregación por sexos en la escolarización (pág. 48).

En los últimos años, hemos asistido al resurgimiento del determinismo biológico (*Newsweek*, 30 de mayo de 1988; SELDEN, 1988). Autores como DUNN (1987), JENSEN (1981, 1984) y LOEHLIN, LINZEY y SPUHLER (1975) han defendido con fuerza la postura de que ciertos grupos étnicos carecen, bien de las estructuras mentales adecuadas, bien de la necesaria disposición genética (en los años veinte y treinta, el apogeo de WIGGAM, GODDARD y Terman, se habría hablado de las "células germinales") para las tareas cognitivas o intelectuales de alto nivel. En consecuencia, "son incapaces de lograr un aprovechamiento en la misma medida de los blancos" (SUE y PADILLA, 1986, pág. 43). No discutiré esta bibliografía aquí con detalle. En otros lugares, aparecen refutaciones sustanciales y completas del determinismo biológico (GOULD, 1981; OGBU, 1978; SELDEN, 1985, 1988; SÖWELL, 1977). Baste decir que los críticos han apuntado una serie de problemas conceptuales y metodológicos relacionados con las explicaciones biológicas de las diferencias educativas, sobre todo con respecto a la obra de EYSENCK y JENSEN. Destacamos, de entre estas críticas, las siguientes:

1. Los tests de inteligencia, el principal instrumento cuantitativo utilizado por los deterministas biológicos para prever la capacidad cognitiva,

⁵ La particular forma de describir las diferencias de género, relacionada con los primeros teóricos del *curriculum*, como HALL y CHARTERS, suponía las siguientes proposiciones: a) las diferencias biológicas y sexuales reales vienen impuestas o inscritas "naturalmente" en un material humano genérico desde el nacimiento; b) las diferencias biológicas se consideran universales e inmutables, y c) estas diferencias biológicas se corresponden con ciertas diferencias en las predisposiciones emocionales e intelectuales. De modo característico, se considera a las mujeres y a las niñas como pensadoras pasivas predispuestas a las labores del hogar, las actividades de crianza y otras por el estilo. Los niños y los hombres estarían predispuestos a ser vigorosa e implacablemente competitivos e intelectuales de manera estereotípica "masculina".

son irremediabilmente defectuosos en la medida en que poseen un sesgo cultural que favorece a los angloparlantes blancos. Además, educadores liberales y psicólogos cognitivos, como STODOLSKY y LESSER (1967) y GARDNER (1984), han afirmado que la "demostración de inteligencia" es un fenómeno contextual y variable. Sostienen que la inteligencia no constituye una "esencia" o "depósito" que sea "mensurable" de ninguna forma sencilla e indiscutible.

2. En los intentos de definir los grupos humanos como entidades biológicas de "raza", unitarias o independientes entre sí, se aprecian graves errores metodológicos. Como han señalado TROYNA y WILLIAMS (1986), WEST (1988) y otros, las "razas" son entidades sociales: productos de luchas y fuerzas históricas, culturales y políticas más que creaciones biológicas o genéticas. El concepto "blanco" utilizado para definir a los norteamericanos descendientes de europeos, por ejemplo, homogeneiza artificialmente antiguos grupos heterogéneos de pueblos euronorteamericanos, que pueden reclamar para sí una pluralidad de "orígenes".
3. Los defensores de las explicaciones biológicas de las diferencias educativas, como EYSENCK y KAMIN (1981) y JENSEN (1969, 1981, 1984) siguen basándose de un modo excesivo en los primitivos trabajos de psicólogos diferenciales como Terman, GODDARD y BURT, estudio significativamente desacreditado a causa de la elevada manipulación subjetiva de datos y de numerosas deformaciones estadísticas (OGBU, 1978)*.

Por tanto, en general, las descripciones conservadoras de la corriente dominante que se fundan en explicaciones biológicas de la desigualdad racial en la escolarización son ahistóricas e irreflexivas. A lo largo de la historia de los tests mentales, la eugenesia, la psicología diferencial y la eficiencia social en la planificación curricular en los Estados Unidos, muchos grupos inmigrantes y minoritarios han sido señalados como inferiores, desde el punto de vista genético. En realidad, las primitivas investigaciones sobre los tests de CI encontraron diferencias entre los inmigrantes del sur y del este de Europa y la población mayoritaria semejantes a las que en la actualidad surgen entre negros y blancos. HURN (1979) llama la atención sobre la variabilidad histórica de los resultados de inmigrantes y personas pertenecientes a las minorías en los tests de CI:

Entre las muchas objeciones que pueden hacerse a estas afirmaciones, quizá la más decisiva sea la de los datos históricos de las puntuaciones de los grupos inmigrantes en los tests... Thomas SOWELL ha demostrado que muchos de esos grupos mostraban pautas de actuación en los tests de CI similares a las

* En OGBU (1978, pág. 55) puede verse un amplio tratamiento de los "problemas" metodológicos y teóricos que encuentra en los trabajos de JENSEN (1969) y otros defensores de la hipótesis genética.

de los alumnos negros contemporáneos. Una investigación de las puntuaciones mentales obtenidas por italoamericanos poco después de la Primera Guerra Mundial, por ejemplo, obtuvo un CI promedio inferior a 84... Un estudio contemporáneo llevado a cabo en Massachusetts puso de manifiesto un porcentaje de alumnos negros con CI superior a 120 mayor que el de alumnos portugueses, italianos o francocanadienses... En contraste con su consistente superioridad en tests de capacidad verbal en nuestra época, en un estudio de 1921 mencionado por SOWELL, los judíos superaban a todos los demás grupos inmigrantes en el "número de certificados de deficiencia mental en Ellis Island" (pág. 131).

A pesar de los datos históricos y de otras limitaciones que he mencionado, en algunas explicaciones conservadoras de la corriente dominante sobre la desigualdad racial en la escolarización todavía prevalece una visión de sentido común de que las minorías son mentalmente inferiores a los blancos (DUNN, 1987). El hecho de que estos educadores hayan adoptado una "perspectiva biológica" les ha llevado a defender una política curricular y educativa que hace hincapié en el control y regulación social de la juventud perteneciente a minorías. En el pasado, educadores conservadores como HALL, SNEDDEN y ROSS defendieron que habría que segregar en sus propias aulas a los jóvenes de las minorías e inmigrantes o negarles el acceso a la enseñanza pública a causa de sus presuntas "limitaciones intelectuales" (OGBU, 1978; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986). Pensadores más contemporáneos, como JENSEN (1969, 1981, 1984), recomiendan un *curriculum* independiente para los alumnos de las minorías que haga hincapié en los estudios profesionales en vez de en asignaturas académicas abstractas (OGBU, 1978; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986).

Como nos recuerda GOULD (1981), "el determinismo biológico es, por su propia esencia, una teoría de límites" (pág. 28). Este sentido de los "límites" informa el cinismo intelectual que subraya el pensamiento conservador sobre la raza y la educación. Los defensores conservadores de las explicaciones biológicas de las divergencias educativas dicen que poco puede hacerse para eliminar o paliar las diferencias de aprovechamiento entre los grupos minoritarios y el mayoritario. Los educadores y los prácticos del *curriculum* deben conformarse con el hecho de que sólo pueden ayudar a los jóvenes de las minorías a "desarrollar las posibilidades dictadas por la naturaleza" (SUE y PADILLA, 1986, pág. 43).

Nuevas perspectivas conservadoras sobre la raza y la educación

Por tanto, el determinismo biológico de JENSEN y otros refleja una cierta continuidad con un tema racial que ha preocupado a los teóricos sociales y de la educación a fines del siglo XIX y principios del XX: la inferior capacidad de las minorías, sobre todo los negros y los indios norteamericanos, explica su bajo rendimiento en la vida intelectual y social. Por desgracia, la

idea de que las diferencias genéticas o biológicas explican las diferencias raciales de rendimiento social y educativo todavía tiene vigencia y está presente en la conciencia popular en los Estados Unidos. En efecto, una encuesta reciente realizada a 2.100 alumnos de 41 centros universitarios de todo el país descubrió, entre otras cosas, que "el 45% de los alumnos [cree] que algunas razas están más 'evolucionadas' que otras" (Newsweek, 30 de mayo de 1988, pág. 59).

Sin embargo, en la última década, más o menos, algunos educadores y teóricos sociales conservadores han introducido nuevas y poderosas inflexiones en las perspectivas biológicas tradicionales respecto a la desigualdad racial. Los defensores de los enfoques neoconservadores de la raza y la educación, como BLOOM (1987), LOURY (1985), STEELE (1989) y SOWELL (1981), 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. Al mismo tiempo, los educadores neoconservadores han rearticulado de modo eficaz las preocupaciones liberales por la igualdad de oportunidades con temas más conservadores de "responsabilidad individual", "esfuerzo individual" y la necesidad de construir una "sociedad ciega a los colores". Por ejemplo, Shelby STEELE (1989) sostiene, en un artículo reciente, que el bajo rendimiento de las minorías y las bajas tasas de titulación en las principales universidades de los Estados Unidos tienen más que ver con el profundo sentido de inferioridad intelectual y cultural de los individuos negros ante los blancos que con el resurgimiento del racismo en los centros universitarios, como han acusado los alumnos negros y otros. Por tanto, para STEELE, los alumnos negros desplazan su angustia respecto a sus propias capacidades y competencia al conjunto del sistema universitario, optando por la tribuna y la protesta políticas en vez de afrontar el desafío académico que plantea la permanencia en una gran universidad. De forma un tanto provocativa, dice STEELE (1989):

La negación [del complejo de duda de sí mismo y de inseguridad que sienten los alumnos negros] y la deformación resultante sitúa el problema en el exterior del yo y en el mundo. No se trata de que yo tenga angustia de inferioridad alguna a causa de mi raza, sino de que voy a la escuela con gente a la que no le gustan los negros. Este salto de pensamiento permite a los alumnos negros repetir la pauta de protesta de los años sesenta. La pauta de negación de la ansiedad racial-deformación-reiteración [de la protesta] constituye el proceso mediante el cual los sentimientos de inferioridad se transforman en una amenaza blanca exagerada, contra la que, entonces, se protesta con las técnicas del pasado. Dominados por este proceso, los estudiantes negros creen que la historia se repite, que ocurre lo mismo que en los años sesenta o cincuenta. En realidad, el verdadero problema consiste en que aún no se han cerrado las heridas del pasado más que en la desigualdad que las provocó. Este proceso genera la necesidad inconsciente de exagerar el nivel de racismo de la universidad, para convertirlo en problema del sistema y que no quede en una maniobra de los estudiantes. El racismo es la vía de salida de la auténtica ansiedad interior.

¿Cuántos estudiantes que se manifiestan a favor de la "causa" negra... no emplearían mejor su tiempo leyendo y estudiando? (pág. 51).

Dado que muchos autores neoconservadores, como STEELE, plantean directamente cuestiones de política educativa y de establecimiento de un programa social, dejaré un análisis más profundo de sus perspectivas para el Capítulo VI. En él, me ocuparé de manera explícita de las cuestiones de la reforma de la práctica educativa y de las relaciones de raza. Baste aquí con decir que los autores neoconservadores mantienen sometidas las minorías a un severo y minucioso escrutinio (HUNTER, 1986). Dicen que las "actitudes negativas" y la desviación cultural de las minorías explican su falta de éxito en la educación y en la sociedad (según LOURY, "en las comunidades negras, existen profundos problemas estructurales relacionados con los valores y las actitudes", citado en SIMPSON, 1987, pág. 164). Es curioso que estas graves valoraciones culturales de las minorías proceden tanto de neoconservadores negros como blancos. Por ejemplo, algunos autores negros, como SOWELL (1981), dicen que las pautas históricas de paternalismo con los esclavos de las plantaciones y las actuales del estado del bienestar y de fideicomiso estatal han contribuido a extender una cultura de clientelismo y dependencia entre las clases minoritarias inferiores. Estos autores sostienen también que los liberales han politizado innecesariamente diversas cuestiones relativas al carácter étnico, con frecuencia en detrimento de las mismas minorías.

En último extremo, los neoconservadores dicen 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 ("creo que las universidades deberían hacer hincapié en valores superiores a la 'diversidad' y el 'pluralismo', palabrería de la política de la diferencia". STEELE, 1989, pág. 55). Creen que la incorporación cultural y la participación "productiva" de las minorías a la sociedad dominante constituyen objetivos sociales muy deseables, no sólo para la salud económica general de la sociedad norteamericana, sino para las mismas minorías (en las que gran número de sus miembros carece en la actualidad de las habilidades necesarias para participar en la educación y en la economía en pie de igualdad con los blancos). Porque, según PATTERSON:

La civilización industrializada [impone] una complejidad cultural y estructural crecientes que requiere que las personas alcancen lo que el profesor HIRSCH ha denominado alfabetización cultural: la comprensión profunda de la corriente cultural dominante, que no tiene ya mucho que ver con los protestantes anglosajones, sino con los imperativos de la civilización industrial. Cuando se habla de la alfabetización, a menudo se olvida la necesidad de la alfabetización cultural, la concepción profunda del conjunto de la civilización.

(Citado en HIRSCH, 1987, pág. 10.)

Volveremos a encontrar al profesor PATTERSON en el Capítulo VI.

Teorías liberales

Las formulaciones conservadoras y neoconservadoras sobre éstas y otras cuestiones no completan todo el panorama de las explicaciones de la educación vigentes en la corriente dominante. Las teorías curriculares y educativas liberales representan una inflexión importante en el conjunto de las explicaciones de la corriente dominante sobre la desigualdad racial. Afirman el origen heterogéneo de la población norteamericana y hacen hincapié en el carácter plural de la sociedad norteamericana (DAVIS y MOORE, 1945; EASTON, 1965; GLAZER y MOYNIHAN, 1963; HURN, 1979). En estas explicaciones, las escuelas norteamericanas comprenden un conjunto de organismos dentro de una pluralidad de instituciones sociales orientadas a lograr el consenso, en las que distintos grupos sociales enfrentados tratan de articular sus necesidades e intereses. Estos grupos sociales se conceptúan como agregados de individuos. Un conjunto de indicadores económicos, la categoría laboral sobre todo, define la clase social (SES). Los indicadores culturales y biológicos, como la ascendencia, la afinidad nacional o religiosa y los rasgos físicos y sexuales constituyen las bases sobre las que los pensadores liberales designan las identidades sociales de las minorías y las mujeres. Sin embargo, a diferencia de sus colegas más conservadores, los críticos liberales de la escuela han procurado evitar los "caracteres innatos" y las características biológicas puras y simples como fundamentos sobre los que hacer inferencias causales respecto de los grupos en peores condiciones sociales. Aunque evitan también las evaluaciones más negativas y pesimistas de la cultura de las minorías propias de los neoconservadores, los críticos liberales de la escuela han hecho enorme hincapié en las pautas presentes en el medio social y en la cultura, tanto de las minorías como de la mayoría, en sus explicaciones de las desigualdades sociales y económicas existentes entre distintos grupos raciales.

Inmediatamente antes y después de la Segunda Guerra Mundial, los escritos psicosociológicos de ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK, LEVINSON y SANFORD (1950), ALLPORT (1954), MYRDAL (1944) y THOMAS (1928) fijaron el tono liberal de elaboración teórica y de investigación empírica de los factores subyacentes a la desigualdad social de la sociedad norteamericana. Estos autores se preocuparon por las actitudes, valores y creencias de la sociedad blanca dominante que servían para quitar legitimidad y reducir la categoría psicosociológica y las oportunidades de los miembros de la clase trabajadora y de los grupos minoritarios. Pero, igual que las teorías conservadoras de la corriente dominante sobre la desigualdad racial, estas explicaciones liberales mostraban ciertas tensiones con respecto al dualismo del individuo frente a la sociedad. Aunque todas las formas de prejuicio se derivaban de los valores consensuados en la sociedad dominante, ADORNO y cols. (1950) y ALLPORT (1954) afirmaban que el individuo era el ejecutor de los actos derivados del racismo y del prejuicio.

MYRDAL (1944) y ADORNO y cols. (1950) prestaron atención al respeto consensuado hacia los valores democráticos que existía en las sociedades

civilizadas occidentales como los Estados Unidos. Sus puntos de referencia negativos estaban constituidos por el fascismo de la Alemania hitleriana y por el "totalitarismo" de la Unión Soviética comunista. MYRDAL expresaba su sufrimiento ante el "dilema" que veía en la sociedad norteamericana. Por otra parte, la sociedad blanca norteamericana dominante respetaba de modo universal el principio de igualdad de oportunidades aunque, al mismo tiempo, los blancos norteamericanos negaban la igualdad de categoría a la población negra minoritaria. La teoría económica neoclásica y las formulaciones relativas al ascenso de categoría de BECKER (1957), FRIEDMAN (1962) y ARROW (1973) asociaban el racismo con determinado "gusto por la discriminación" expresado por los agentes que operaban en el mercado. La teoría microeconómica, como la sociología neoclásica, mostraban su fe en el poder regulador y en la racionalidad del capitalismo competitivo libre para acabar con los efectos contaminantes del particularismo étnico y sexual atávico del mercado (REICH, 1981, págs. 76-108). HENRIQUES (1984) identifica dos premisas comunes a estos enfoques psicosociológicos y económicos clásicos del racismo y del prejuicio social: a) "la creencia en la racionalidad como ideal para una sociedad democrática", y b) la insistencia en el "individuo como lugar de ruptura de esa racionalidad y, por tanto, objeto de investigación" (pág. 66).

En el campo de la teoría de la educación, en concreto, los pensadores liberales planteaban también la cuestión de la desigualdad racial en términos del dualismo del individuo frente a la sociedad. No obstante, la mayoría de los teóricos liberales enfocaban el tema de la desigualdad racial mediante el "paradigma de las clases sociales" (OMI y WINANT, 1986, páginas 25-38). En los años sesenta, dice HURN (1979), los sociólogos de la educación trataron de comprobar "la hipótesis meritocrática" (pág. 88). El trabajo de investigadores como DUNCAN, FEATHERSTONE y DUNCAN (1972), SEWELL y HAUSER (1975) y JENCKS (1972) trató de relacionar la cuestión del aprovechamiento desigual en la escuela con el "contexto social desigual" (WHITTY, 1985). Con frecuencia, estos investigadores combinaban una fuerte tendencia teórica hacia el funcionalismo estructural con análisis de la educación muy complejos y con fundamento empírico. Sus trabajos solían seguir una de estas dos líneas: a) estudios netamente cuantitativos centrados en explicaciones extraescolares (SES, carácter étnico, etcétera) del fracaso escolar (COLEMAN, 1966; JENCKS, 1972; SEXTON, 1961), o b) estudios cualitativos que se ocupaban de dar explicaciones intraescolares del desigual aprovechamiento escolar (CICOUREL y KITSUSE, 1963; RIST, 1970). En un significativo trabajo sobre la clase social y la movilidad intergeneracional, BLAU y DUNCAN (1967) utilizaron datos de SES compilados a partir de una gran muestra nacional de varones, extraída del censo de los Estados Unidos de 1960, para calcular la relación entre la categoría social del padre y la del hijo en el transcurso del tiempo. Tras controlar los efectos de la expansión de los trabajos de categoría superior en el conjunto de la sociedad, llegaron a la conclusión de que no había cambios significativos de las pautas de movilidad intergeneracional entre 1920 y 1960 (se llega a conclusiones

semejantes en relación con la raza y la movilidad intergeneracional: OGBU, 1978).

Los trabajos de JENCKS (1972) y COLEMAN (1966) se ocuparon de la relación entre los recursos de la escuela y la igualdad de oportunidades. Estos autores concluyeron que los primeros tenían poca o nula influencia sobre la segunda. Sostenían que la desigualdad se producía en el medio social y económico en el que se encontraban los jóvenes de las minorías en situación social desventajosa. Por tanto, según SPRING (1985), "tanto el estudio de JENCKS como el informe COLEMAN indicaban que las desigualdades de oportunidades educativas tenían muy poca influencia en el rendimiento educativo y, en consecuencia, en la movilidad intergeneracional" (pág. 78). Los teóricos liberales revisaron, evaluaron y, en último término, rechazaron las conexiones entre las puntuaciones obtenidas en los tests de CI y los resultados escolares establecidas por los teóricos conservadores actuales y pretéritos, como JENSEN (1969, 1981). HURN (1979), por ejemplo, sostenía que "debemos rechazar la hipótesis de pautas características de actuación de las poblaciones negras" (pág. 132).

No obstante, aunque se opusieran a la insistencia de los conservadores en las defectuosas capacidades innatas de los niños pertenecientes a las minorías y a los grupos socioeconómicos inferiores, algunos educadores liberales trataron de explicar el fracaso de las minorías mediante una teoría igualmente dañina. Estos educadores decían que los jóvenes de las minorías padecían una "privación cultural" (AUSUBEL, 1964; BLOOM, DAVIS y HESS, 1965; GOTTFRIED, 1973; HUNT, 1964). Según esta teoría, los niños 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, pág. 44). La explicación de las diferencias educativas en términos de las "deficiencias culturales" de las minorías vio reforzada su credibilidad por los hallazgos de la *Columbia University Work Conference on Curriculum and Teaching in Depressed Urban Areas* de 1962, la *Chicago Conference on Compensatory Education for the Culturally Deprived* de 1964 y por estudiosos liberales concretos como BLOOM, DAVIS y HESS (1965), BROOKS (1966) y MOYNIHAN (1965). BLOOM, DAVIS y HESS, en su volumen: *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, definían a los estudiantes culturalmente privados en estos términos:

En el actual sistema educativo de los Estados Unidos (y de otros lugares), encontramos un grupo importante de estudiantes que no progresan de un modo normal en su aprendizaje escolar. Predominantemente, son estudiantes cuyas experiencias tempranas en sus hogares, su motivación para el aprendizaje escolar y sus objetivos para el futuro son tales que les perjudican para su trabajo en la escuela (1965, pág. 4).

Investigadores como RIST (1970), ROSENTHAL y JACOBSON (1968) y CICOUREL y KITSUSE (1963) se movieron en una dirección diferente: hacia la

cultura interna de la escuela y hacia las prácticas pedagógicas de los profesores y sus interpretaciones y expectativas respecto a los jóvenes de las minorías en situación social desventajosa. Entre estas investigaciones cualitativas y etnográficas sobre la vida del aula, el trabajo de Ray RIST (1970) destaca por su especial significación. En su estudio de una escuela elemental para niños negros en St. Louis, RIST descubrió que la profesora de jardín de infancia asignaba a los niños de su clase, según sus capacidades, a tres grupos diferentes al cabo de la primera semana de curso. Estos grupos se establecían sobre la base de criterios (color de la piel, vestimenta y origen de los padres) muy correlacionados con el nivel socioeconómico (RIST no se ocupó ampliamente de las poderosas consecuencias intrarraciales de esta dinámica, pero se deducen con toda claridad de los datos cualitativos presentados). Las agrupaciones originales de "más prometedores", "prometedores" y "menos prometedores", asignadas por la profesora a los ocho días del ingreso de los niños en la escuela, quedaban "encapsuladas" en la medida en que la movilidad entre los grupos era muy escasa o nula en el transcurso del año escolar. RIST sostiene que los niños interiorizaban estas etiquetas establecidas por la autoridad externa de la profesora. Este proceso de agrupación, instituido de forma tan precoz en la vida escolar de los alumnos, constituía de por sí una profecía de cumplimiento automático que vivirían los alumnos durante el resto de su evolución escolar.

En los últimos años, investigadores liberales como HEATH (1986), OGBU y MATUTE-BIANCHI (1986) y SUE y PADILLA (1986) han realizado complejos estudios teóricos y antropológicos que han superado el primitivo trabajo de RIST (1970) investigando las relaciones entre la interacción de alumno y profesor y las disposiciones de las minorías respecto a la escolarización y el éxito académico. Estos investigadores sostienen que la percepción que poseen los alumnos de la conducta del profesor —que HEATH (1986) llama "aprendizaje cultural"— son tan importantes como las expectativas de los profesores para determinar los resultados escolares de las minorías. De estos autores, OGBU (1978) y OGBU y MATUTE-BIANCHI (1986) son los que más han avanzado hacia la elaboración de un marco conceptual de referencia que enlace la interacción entre alumno y profesor respecto a las diferencias de aprovechamiento académico en el aula con las fuerzas socioculturales más generales que trascienden la escuela. En su marco conceptual, OGBU y MATUTE-BIANCHI (1986) hacen hincapié en los siguientes aspectos: a) el aprovechamiento escolar de las minorías constituye un fenómeno variable, no sólo en los Estados Unidos, sino en otros países (por ejemplo, los chinos norteamericanos suelen tener éxito en las escuelas norteamericanas, pero no los mejicanos norteamericanos; los jóvenes antillanos van mejor en las escuelas de los Estados Unidos que los jóvenes antillanos que estudian en las escuelas inglesas); b) las escuelas están vinculadas con las grandes fuerzas históricas y con los sistemas socioeconómicos, en especial el mercado de trabajo, y c) la relación entre la escuela y el mercado laboral (como se pone de manifiesto en el tipo de oportunidades

laborales que se ofrecen a las minorías) influye en las percepciones que los jóvenes pertenecientes a las minorías tienen de la capacidad de la escuela para ayudarles a "progresar en la sociedad de los Estados Unidos" (OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986, pág. 73). Afirman, en concreto, que, sobre todo a través de la adaptación funcional en el transcurso del tiempo a las circunstancias socioculturales y económicas, los diferentes grupos minoritarios elaboran distintos "sistemas de movilidad de categoría social" o "teorías populares de progreso" (OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986). En pocas palabras, algunos grupos (minorías autónomas o inmigrantes: chinos norteamericanos) elaboran teorías populares que "aumentan su habilidad en las escuelas", mientras que otros grupos (minorías de casta: norteamericanos mejicanos o negros) elaboran teorías populares que "limitan su capacidad de aprovechamiento escolar" (CORTES, 1986, pág. 25).

Podemos apreciar diferencias entre la investigación de OGBU y MATUTE-BIANCHI (1986) sobre el bajo rendimiento de las minorías y las investigaciones cualitativas precedentes que se ocuparon del tema. En conjunto, la investigación cualitativa liberal y los estudios sobre las expectativas de los profesores de RIST (1970), ROSENTHAL y JACOBSON (1968) y otros responsabilizan a los docentes del bajo aprovechamiento de las minorías y de la clase trabajadora. Sostienen que las interpretaciones de los profesores respecto de la vestimenta, aspecto y forma de hablar de los jóvenes pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora influyen profundamente en la desproporcionada adscripción de estos jóvenes en situación social desventajosa a grupos de capacidad inferior. Los recientes trabajos de OGBU y MATUTE-BIANCHI (1986) y HEATH (1986) invierten el sentido de esta tesis, indicando que las percepciones de los estudiantes respecto de la conducta del profesor, así como las limitadas oportunidades laborales que, desde el punto de vista histórico, han tenido los jóvenes negros y de otras minorías "de casta" determinan la devaluación del éxito académico de éstos.

Autores como OGBU y MATUTE-BIANCHI se distancian de manera significativa de la investigación liberal de la corriente dominante sobre las diferencias educativas señalando los poderosos efectos del "sistema socioeconómico", como el mercado de trabajo; sin embargo, gran parte de su marco conceptual respecto a la desigualdad racial en la escolarización sigue aún firmemente anclado en las teorías educativas y de las relaciones de raza de la corriente dominante, que privilegian los "valores", "actitudes" y "oportunidades". Como, en general, la investigación liberal sobre la desigualdad racial carece de una teoría del poder, no resulta evidente lo que motiva ciertas actitudes ni qué tipos de ventajas y capacidades organizativas influyen en los resultados educativos desiguales. En consecuencia, el problema de las relaciones desiguales de raza en la escolarización se despolitiza y reduce a un lenguaje educativo y profesional o "no racista" mucho más restringido respecto a lo que facilita u obstaculiza el aprovechamiento de las minorías en el aula (BROWN, 1985).

Discursos liberales y política educativa

Es probable, como ha señalado BERLOWITZ (1984), que la característica más destacada de esta investigación liberal sobre la raza y la educación haya sido su influencia en la configuración del discurso de la política educativa en los Estados Unidos. El poder de las posturas liberales sobre la educación y la desigualdad social, dice un crítico de la escuela, reside en sus relaciones hegemónicas con los discursos institucionales. Como "intelectuales políticos" (BERLOWITZ, 1984, pág. 129), los educadores liberales pueden explotar la conexión estratégica de su trabajo con los programas del Estado. Sin embargo, resulta un tanto simplista decir, como hacen BERLOWITZ (1984) y EDARI (1984), que la investigación liberal se incorpora sin problemas a los marcos de referencia institucionales. Por ejemplo, surgen momentos radicales y fragmentarios, tensiones y rupturas que informan de modo sistemático las relaciones entre los trabajos intelectuales liberales y los programas institucionales (WEXLER, 1976). Estas tensiones existen aunque las formulaciones liberales mantengan una afinidad lingüística e instrumental con los discursos institucionales. Por tanto, en general, podemos definir las teorías y programas liberales orientados hacia las diferencias educativas en la escolarización como "progresistas" y "posibilistas", en contraste con los programas conservadores.

Más o menos, en las tres últimas décadas, a raíz de las demandas de los movimientos de protesta y a favor de los derechos civiles de los años cincuenta y sesenta y el impacto de las ideas radicales de los críticos minoritarios de la escuela, los educadores liberales y los responsables de la política de los Estados Unidos pusieron en marcha (no sin dificultades) un activo programa de reformas dirigidas a la mejora del rendimiento educativo de los jóvenes pertenecientes a las minorías y a grupos en situación social desventajosa. El enfoque liberal de la desigualdad escolar fue sobre todo integracionista. El aspecto más visible de este plan integracionista tomó carta de naturaleza en el impulso para la eliminación de la segregación en la escuela en todo el país (iniciativa promovida directamente por la orden de eliminación de la segregación del Tribunal Supremo de 1954). El componente curricular y pedagógico de esta estrategia liberal integracionista adoptó la forma de programas compensatorios como *Operation Head Start*, *Follow Through* y *Upward Bound*, administrados por la *Office for Economic Opportunity*, y de proyectos de educación recuperadora acogidos al título I de la *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965. Estos programas compensatorios y de recuperación recibían la influencia directa de la hipótesis de la privación cultural de teóricos liberales como BLOOM, DAVIS y HESS (1965). Estos programas se diseñaron en gran medida para superar las presuntas "deficiencias" socioculturales que provocaban el fracaso escolar de los niños pertenecientes a las minorías. En cierto sentido, se pretendía redimir a los jóvenes negros e hispanos de las influencias de sus hogares y de los ambientes en los que se desenvolvían mediante su resocialización para desarrollar las destrezas esenciales para el éxito en

las escuelas públicas: destrezas lingüísticas y de comunicación, capacidad de razonamiento, motivación, satisfacción por el rendimiento, destrezas perceptivas, ampliación de los períodos de mantenimiento de la atención y sentimientos de confianza en sí mismos" (OGBU, 1978, pág. 84).

Los resultados educativos de estas políticas pedagógicas integracionistas fueron ambiguos. Una vez más, parece que el diagnóstico de la desigualdad racial fue erróneo. Por una parte, la política consistente en eliminar la segregación encontró, y sigue hallando, una considerable oposición de los blancos (SMITH, 1988). Por otra, los programas compensatorios y de recuperación como *Operation Head Start*, *Follow Through* y *Upward Bound* no produjeron el tipo de impulso sostenido o a largo plazo del rendimiento académico de los alumnos negros e hispanos previsto por los reformadores liberales (*Education Week*, 14 de mayo de 1986; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986; PETTIGREW, 1969).

Estos desagradables hechos han contribuido a sembrar cierto pesimismo en el público en general y en los círculos académicos respecto a las políticas liberales de integración y compensación educativa. Algunos sociólogos de la educación negros, como OGBU (1978), se han mostrado especialmente críticos. Aunque reconoce que las familias y los niños pertenecientes a minorías que participaron en programas de educación compensatoria se han beneficiado de determinados servicios auxiliares, OGBU dice que los programas como *Head Start* no consiguieron su objetivo primordial: cerrar la brecha existente entre los niños negros y los blancos respecto al aprovechamiento educativo⁷. Basándose en los datos de un estudio nacional del impacto del programa *Head Start* en el rendimiento escolar de las minorías, llevado a cabo por investigadores de Westinghouse y de la *Ohio University* en 1965, OGBU (1978) sostiene que:

El estudio [Westinghouse/Ohio University] examinó los efectos del programa *Head Start*, tanto en su versión de verano como en la de todo el año. En general, se descubrió que la de verano carecía de efectos positivos... El efecto del programa de todo el año, aunque estadísticamente significativo, no bastaba "para hacernos creer que hubiesen mejorado las perspectivas académicas del niño"... En general, incluso el programa anual *Head Start* no ha eliminado la diferencia de rendimiento escolar entre los grupos de alumnos aventajados y los que se encuentran en situación desventajosa. Por ejemplo, los niños que han experimentado un año completo de formación [en el programa] *Head Start* llevan unos ocho meses de retraso en relación con la norma nacional en el *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* y se sitúan alrededor del percentil 44 en el test *Stanford-Binet Achievement* de segundo grado (págs. 92-93).

Hay que señalar que no todos los educadores liberales están de acuerdo con la evaluación negativa de la educación compensatoria de OGBU y

⁷ OGBU (1978, págs. 67-100) presenta, en realidad, una exposición muy sutil e incisiva de los puntos fuertes y débiles de estos programas de educación compensatoria.

algunos estudios recientes han puesto de manifiesto resultados más positivos de programas como *Head Start*. Por ejemplo, en su reciente volumen: *Choosing Equality*, BASTIAN, FRUCHTER, GITTELL, GREER y HASKINS (1986) afirman que los programas de educación compensatoria, en especial el *Head Start*, han registrado un modesto éxito eliminando algunas diferencias de rendimiento educativo que existen entre los alumnos pertenecientes a minorías y los de la mayoría. Sin embargo, estos autores indican que la eficacia de estos programas se redujo de forma sistemática en los años ochenta, por la drástica reducción de compromisos e inversiones del gobierno federal.

En 1980, sólo el 57% de los aproximadamente 9.000.000 de alumnos elegibles de acuerdo con el título I recibió servicios compensatorios, aunque estudios recientes indican que el programa ha producido beneficios mensurables para los destinatarios. Hacia 1982, se estima que las reducciones relativas al título I separaron a unos 900.000 niños del programa. En 1980, el 77% de los niños hispanos con un dominio limitado del inglés no recibió ninguna forma de programación especial acorde con sus necesidades lingüísticas y sólo el 10% participó en programas bilingües... Incluso el más satisfactorio de los programas de los años sesenta, el *Head Start*, que opera de forma independiente e innovadora, con un historial no igualado de beneficios para los niños de familias con bajos ingresos y para sus comunidades, sólo alcanza en la actualidad al 18% de todos los niños elegibles.

(BASTIAN y cols., 1986, pág. 46.)

Dejando aparte estas observaciones sobre la educación compensatoria, existen importantes problemas conceptuales que, en último término, limitan la eficacia de las estrategias y enfoques liberales respecto a la desigualdad racial y las diferencias educativas en conjunto. Los teóricos de la corriente dominante suelen contemplar la vida institucional de la sociedad norteamericana de manera atomista y restrictiva. En consecuencia, la educación se conceptúa en gran medida como algo separado y desligado de la vida política y económica de la sociedad. Cuando se establecen relaciones —como, por ejemplo, entre educación y economía— el centro de atención no está constituido por las relaciones sistemáticas, sino por preocupaciones más limitadas sobre las correlaciones empíricas entre el rendimiento educativo y las diferencias de ingresos y sobre las actitudes cambiantes, y no sobre las estructuras. En este sentido, las teorías de la privación cultural que informan las políticas liberales de educación compensatoria reducen el problema de la desigualdad racial y la consiguiente desventaja socioeconómica a la que se enfrenta la juventud de las minorías a un discurso más inocuo sobre la buena disposición de la escuela y el puro y simple rendimiento académico de las minorías. Si los profesionales pudieran ayudar por sí solos a mejorar el rendimiento académico de los jóvenes de las minorías subordinadas, los alumnos negros podrían ir a la par que sus compañeros blancos, quedando asegurado su futuro. Los problemas relacionados con la desigualdad racial desaparecerían.

En un plano más general, dentro de los marcos de referencia de la

corriente dominante, se considera la educación en sentido restringido, como la adquisición de destrezas y competencias a modo de preparación para asumir las responsabilidades adultas en el mundo laboral. No se considera la educación como un ámbito en el que se producen diferencias raciales. Así, por ejemplo, los defensores de la integración escolar se han centrado de manera casi exclusiva en números, cuotas, proporciones y cosas por el estilo cuando han impulsado la eliminación de la segregación de las escuelas. No se ha insistido en la necesidad de promover de manera activa unas relaciones positivas de raza en las escuelas norteamericanas (KAGAN, 1986).

Por último, las explicaciones liberales de la educación son abrumadoramente psicologistas y centradas en las diferencias individuales. Esa insistencia ha viciado la fuerza del análisis liberal con respecto al carácter y efectos de las colectividades marcadas por su raza, clase social y género. La importancia otorgada al "individuo desligado" y la incapacidad para tomar en serio la auténtica relación estructural que existe entre la escolarización y las dinámicas de raza, género y clase social han debilitado, en último término, el potencial progresivo de los enfoques liberales de la corriente dominante respecto a la desigualdad racial en la escolarización.

Conclusión

En este capítulo he expuesto con cierto detalle los puntos fuertes y débiles de la bibliografía de la corriente dominante sobre la desigualdad racial en la escolarización. He prestado especial atención a las tensiones y discontinuidades existentes entre los enfoques conservador y liberal del binomio raza-educación en la corriente dominante. Indiqué que existen dos tensiones o contradicciones principales en las explicaciones de la corriente dominante sobre la desigualdad racial en la escolarización. En primer lugar, la tensión entre el control y la reforma (dimensión I) se pone de manifiesto en los discursos políticos conservadores frente a los liberales, así como en los respectivos puntos de vista sobre la educación y la sociedad. En segundo lugar, existe una tensión entre biología y cultura (dimensión II) tanto dentro de las mismas teorías conservadoras como entre las teorías conservadoras y las explicaciones liberales de las diferencias raciales en la educación. Resumimos estas tensiones o contradicciones en la Figura 2.1.

Como vimos, desde HALL (1904) hasta JENSEN (1981), los teóricos del *curriculum* conservadores pertenecientes a la corriente dominante han tratado de explicar las desigualdades raciales en la escolarización por medio de una hipótesis genética. En estas explicaciones, la inferioridad genética de las minorías explica el fracaso escolar de sus jóvenes. La desigualdad racial es consecuencia del fracaso de los jóvenes de las minorías cuando tratan de conseguir el tipo de credenciales académicas que les garantizarían una categoría y unas recompensas sociales. La insistencia conservadora en las explicaciones biológicas de las diferencias raciales y educativas

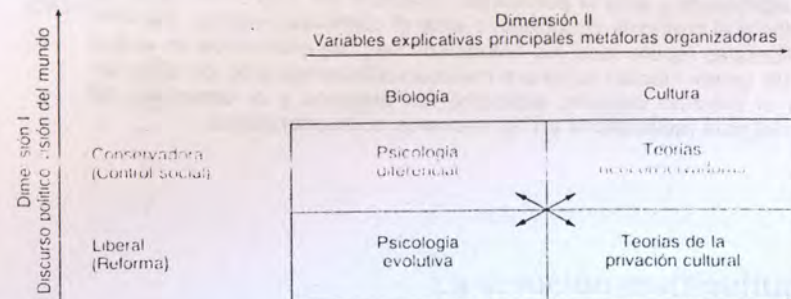


Figura 2.1.— Tipología de las explicaciones de la corriente curricular dominante sobre la raza.

suelen ir acompañadas por un discurso político pesimista relativo a la regulación y control sociales (OGBU, 1978; SUE y PADILLA, 1986). Como dije también, no todos los conservadores adoptan el determinismo biológico. Neoconservadores como BLOOM (1987), SOWELL (1981) y STEELE (1989) señalan la desviación cultural y las actitudes negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo como causas principales del fracaso escolar de las minorías.

Aunque también los educadores liberales "acusen a las víctimas", adoptan una característica visión no biológica de las diferencias raciales y del bajo rendimiento de las minorías. Asimismo, evitan algunas de las evaluaciones y conclusiones más graves sobre la cultura de las minorías que aparecen en las exposiciones neoconservadoras de las diferencias raciales en educación. Los teóricos del *curriculum* del estilo de BLOOM, DAVIS y HESS (1965), BELL (1975) y ORR (1987) dicen que las minorías fracasan por la falta de oportunidades de acceso en sus hogares a los recursos culturales e intelectuales que sí tienen los jóvenes blancos de clase media. En consecuencia, los educadores liberales han sostenido que las formas compensatorias de educación deberían mejorar las deficiencias culturales de las minorías y, por tanto, eliminar los obstáculos primordiales que impiden el éxito educativo y social de las minorías.

Como señalé antes, las políticas curriculares defendidas sobre la base de estas posturas de la corriente dominante no han logrado eliminar las diferencias entre la mayoría y las minorías con respecto al rendimiento educativo o a las oportunidades de trabajo fuera de la escuela. Aunque estos enfoques liberales y los programas de ellos derivados tienen méritos innegables, como indicaré en el Capítulo VI, es precisa una crítica más general del Estado y de la educación como fundamento de la lucha a favor de la reforma de las relaciones de raza. Por tanto y de manera significativa, en el marco de la corriente dominante, la teoría del problema de la desigualdad racial en la escolarización se ha construido de forma inadecuada. En el contexto del fracaso de los enfoques de la desigualdad racial en la

corriente dominante y ante la persistente evidencia del bajo rendimiento de las minorías y el creciente descontento ante el *curriculum* escolar, los educadores liberales (sobre todo los estudiosos negros) elaboraron un nuevo discurso de emancipación cultural o multiculturalismo durante los años sesenta. En el próximo capítulo, expondré los orígenes y el desarrollo del discurso del plan multicultural en las escuelas norteamericanas.

CAPÍTULO III

La solución multicultural

Los programas de educación compensatoria, como el *Head Start*, mencionados en el Capítulo II, fueron el resultado de la colaboración del Estado y la ciencia social liberal durante las administraciones Kennedy y Johnson de los años sesenta (BANKS, 1981). La educación multicultural, a su vez, surgió durante este período, en parte como respuesta de las minorías ante el fracaso de aquellos programas, para atender a las exigencias más fundamentales en la reforma educativa y social. No obstante, al mismo tiempo, la educación multicultural fue consecuencia directa de los esfuerzos del Estado para reorientar los desafíos lanzados por las minorías en contra de la persistencia de las desigualdades raciales en las escuelas norteamericanas. Por tanto, el multiculturalismo es un producto de una coyuntura histórica concreta de las relaciones entre el Estado, las minorías raciales junto con los grupos mayoritarios contendientes y los intelectuales políticos de los Estados Unidos en un momento en el que el discurso sobre las escuelas se hizo cada vez más racial. Los negros y otros grupos minoritarios, por ejemplo, comenzaron a insistir en que la política curricular y educativa tenía que ocuparse de las cuestiones relativas a la desigualdad racial, a la identidad cultural de las minorías y a la distribución del poder en las instituciones, como las escuelas (BANKS, 1987; BERLOWITZ, 1984). Los defensores del multiculturalismo estuvieron muy influidos por estos temas radicales posibilistas. Pero, como veremos, con frecuencia estos educadores se "echaron atrás" (FISKE y HARTLEY, 1978) respecto de los temas radicales relacionados con los desafíos negros, inclinándose a favor del *curriculum* y del sistema escolar dominado por los blancos.

En este capítulo, revisaré la teoría y la práctica del multiculturalismo como "solución" contradictoria y problemática a la desigualdad racial en la escolarización. En primer lugar, describiré la evolución histórica de la enseñanza norteamericana y de la política estatal respecto a las minorías que abocaron a los acontecimientos de los años sesenta y a la aparición del

multiculturalismo en la educación. En segundo lugar, examinaré con detenimiento las perspectivas generales, supuestos ideológicos fundamentales y resultados pretendidos en tres discursos políticos multiculturales sobre la desigualdad racial en la educación. En concreto, revisaré la forma de expresión de estos discursos en diversos *currícula* escolares y en orientaciones de programas de formación inicial de profesores, así como en las teorías articuladas por los defensores de la educación multicultural. Entre los distintos discursos que expondré se aprecian sutiles diferencias que, desde mi punto de vista, tienen importantes consecuencias ideológicas y políticas.

Antecedentes históricos

Durante más de cien años y hasta hace dos décadas, el núcleo de la educación y de las políticas de los Estados respecto a las minorías étnicas de los Estados Unidos estuvo constituido por un modelo asimilacionista. El sistema escolar se consideraba como la institución por excelencia a través de la cual los políticos y las elites dirigentes trataban conscientemente de cultivar normas de ciudadanía, de configurar una identidad norteamericana conformista y de reunir una población de orígenes nacionales distintos (KAESTLE, 1983; OLNECK y LAZERSON, 1980). Esta ideología asimilacionista se fundamentaba en la respuesta nativista de los norteamericanos dominantes que provenían del norte de Europa a las oleadas de inmigrantes procedentes de la Europa meridional que llegaban para trabajar en las fábricas urbanas a principios de siglo. Estos inmigrantes del sur de Europa se consideraban como una amenaza para un orden social basado en los valores de la ciudadanía euronorteamericana ya asentada. Los norteamericanos residentes eran oriundos de Inglaterra, Holanda y otros países de la Europa septentrional.

En 1909, Ellwood P. CUBBERLEY, un defensor de la "eficiencia social" (KLIEBARD, 1986, pág. 223), propuso con toda claridad el uso de las instituciones civiles, por ejemplo las escuelas, como vehículos para cultivar los valores anglosajones dominantes entre los nuevos inmigrantes y sus hijos:

En todas partes, estas gentes [los inmigrantes] tienden a establecerse en grupos o asentamientos y a instaurar aquí sus formas, costumbres y observancias nacionales. Nuestro cometido consiste en disolver estos grupos o asentamientos, asimilando y amalgamando a estas gentes como parte de nuestra raza americana e implantar en sus hijos, en la mayor medida posible, la concepción anglosajona de la justicia, la ley y el orden, el gobierno popular y despertar en ellos la reverencia hacia nuestras instituciones democráticas y hacia aquellos aspectos de nuestra vida nacional que, como pueblo, consideramos es la verdad.

(CUBBERLEY, 1909, págs. 15-16.)

Además de promover en las escuelas prácticas y valores muy conformistas, los políticos optaron por utilizar los aparatos coercitivos del Estado

para controlar el flujo de inmigrantes no angloparlantes hacia los Estados Unidos. En las *United States Immigration Acts* de 1917 y 1924 se incluyeron cláusulas notablemente excluyentes que limitaron de forma drástica el número de inmigrantes procedentes del sur y del este de Europa, de Asia y de América Latina (BANKS, 1981).

Para los grupos minoritarios norteamericanos, las prácticas asimilacionistas institucionales eran aun más rigurosas y definitivamente conformistas. En los centros educativos al servicio de los jóvenes hispanos, indios norteamericanos y negros se hicieron grandes esfuerzos para eliminar los "rasgos étnicos" de estos grupos (BANKS, 1981, pág. 4), considerados enemigos de la cultura norteamericana dominante. En consecuencia, a determinadas instituciones de principios del siglo xx, como el *Hampton Institute*, se les encomendó la tarea de equipar a los jóvenes negros e indios con "las destrezas que los situaran en el nivel de los blancos de clase media" (KLIEBARD, 1986, página 126). En Hampton, el curso de economía, por ejemplo, "trataba de hacer que los negros y los indios americanos abandonaran ciertas conductas indeseables en determinadas áreas de actuación práctica, como la adquisición de ropa y el consumo de comida" (KLIEBARD, 1986, pág. 126).

Durante la mayor parte de la primera mitad del siglo, este modelo asimilacionista de educación no se cuestionó en serio, aunque determinados grupos negros de oposición, como la *United Negro Improvement Association*, dirigida por Marcus GARVEY, defendieron el separatismo y el pluralismo. En realidad, muchos negros importantes, así como intelectuales blancos de clase media, consideraban la asimilación y la incorporación cultural de los grupos étnicos norteamericanos como un objetivo social muy deseable. En los años veinte y treinta, la llamada *Chicago School* de sociólogos, dirigida por Robert E. PARK (antiguo secretario de Booker T. WASHINGTON), perfiló el modelo básico de asimilación que tuvo gran influencia en la configuración de la investigación y la política social sobre las relaciones raciales en ese periodo. PARK postulaba que todos los inmigrantes y miembros de las minorías étnicas atravesaban un "ciclo o trayectoria de relaciones raciales" en su andadura hacia la posterior incorporación a la corriente dominante de la vida norteamericana. Este ciclo constaba de cuatro etapas: contacto, conflicto, acomodación y asimilación (OMI y WINANT, 1986, pág. 15).

Pero, para determinadas minorías, como los negros y los indios, la asimilación suponía un tipo especial de incorporación cultural a un orden racial en el que se les asignaba una categoría secundaria. La ideología de la asimilación beneficiaba sin rodeos a los norteamericanos blancos. Con el paso del tiempo, los blancos "étnicos" podían aprovecharse de los beneficios que les ofrecía la sociedad, de los que quedaban excluidos sistemáticamente los norteamericanos negros. Los negros, los indios y los hispanos siguieron experimentando graves discriminaciones y exclusiones raciales en relación con el alojamiento, el empleo y la educación durante la primera mitad de este siglo. En el mismo periodo, los inmigrantes europeos —irlandeses, italianos y griegos— llegaron, se asentaron y consolidaron su categoría en la sociedad norteamericana.

Hacia los años cincuenta y sesenta, las políticas de asimilación habían perdido toda credibilidad entre muchos grupos minoritarios y se vieron sometidas a ataques sin precedentes de los grupos negros de oposición y del movimiento a favor de los derechos civiles. Estos ataques revistieron una fuerza especial en el área de la educación. Los negros y otros grupos minoritarios sostenían que, tal como estaban organizadas en Norteamérica, las escuelas eran fundamentalmente racistas y no satisfacían las necesidades y aspiraciones de los grupos minoritarios. Estos grupos reclamaban un mayor control de las instituciones en sus comunidades. Pedían mayor representación en la Administración y en la provisión de profesores. Aún es más significativo que los jóvenes negros y sus líderes políticos pidieran una redefinición radical del *curriculum* escolar, de manera que incluyera "estudios negros". Esta última demanda supuso un desafío estratégico frente a los indiscutidos fundamentos eurocéntricos del *curriculum* escolar norteamericano (McCARTHY y APPLE, 1988).

Por tanto, el enfoque asimilacionista de las relaciones de raza y de la educación de las minorías perdió fundamentalmente su carácter indiscutible. Los negros y otros grupos raciales minoritarios de oposición se convirtieron en adalides de un pluralismo radical (BERLOWITZ, 1984). En este contexto de descontento radical negro respecto a la enseñanza norteamericana, los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales forjaron el "nuevo" discurso del multiculturalismo. Educadores e investigadores sociales, como BAKER (1973), BANKS (1973) y GLAZER y MOYNIHAN (1963), trataron de sustituir el modelo asimilacionista subyacente al *curriculum* escolar norteamericano por un modelo pluralista que incorporara la idea de la diversidad cultural. La educación multicultural, como "nueva" forma curricular, desarticuló los elementos de las demandas radicales negras a favor de la reestructuración del saber escolar, volviendo a organizarlos en discursos profesionales más reformistas en torno a las cuestiones del fracaso escolar de las minorías, las características culturales y la perfección del lenguaje.

Discursos políticos multiculturales

Al cabo de los años, los discursos políticos sobre la educación multicultural han identificado constantemente la variable de la cultura como el vehículo para la resolución de la desigualdad y el antagonismo raciales en la enseñanza (TROVNA y WILLIAMS, 1986). Este motivo central representa una cierta continuidad con la importancia concedida a la cultura de las minorías en las propuestas de los estudiosos liberales a favor de la educación compensatoria. Sin embargo, a diferencia de esa preocupación liberal más antigua por la "privación cultural", los defensores del multiculturalismo han tendido a resaltar en las cualidades positivas de la herencia cultural de las minorías. En consecuencia, los defensores del multiculturalismo en educación han promovido modelos curriculares que insistían en los siguientes aspectos:

- a) *comprensión cultural*: la idea fundamental de muchos estudios étnicos y programas de relaciones humanas de que los estudiantes y los profesores debían ser más sensibles a las diferencias étnicas presentes en el aula;
- b) *competencia cultural*: la insistencia de los programas de educación bilingüe y bicultural acerca de que los estudiantes y los profesores deberían poder demostrar su competencia en el lenguaje y en la cultura de grupos distintos a los de su propia herencia cultural, y
- c) *emancipación cultural*: la tesis algo más posibilista y reconstruccionista social de que la incorporación o inclusión de la cultura minoritaria al *curriculum* escolar tiene la posibilidad de influir de forma positiva en el rendimiento académico de las minorías y, en consecuencia, de mejorar las oportunidades fuera de la escuela (GRANT y SLEETER, 1989; RUSHTON, 1981).

En los próximos apartados, expondré con cierto detalle las contradicciones y matices que llevan consigo estos tres enfoques multiculturales de la desigualdad racial en la educación.

Modelos de comprensión cultural

Los modelos de comprensión cultural en educación multicultural existen en forma de diversos estudios étnicos y de programas de relaciones humanas que han recibido apoyo de distintos Estados y universidades y que destacan "la mejora de la comunicación" entre diferentes grupos étnicos (MONTALTO, 1981). El relativismo cultural constituye la postura fundamental de este enfoque de las diferencias étnicas en las escuelas. Dentro de este marco de referencia, se considera que todos los grupos sociales y étnicos son equiparables, en el plano formal. La cuestión de la identidad étnica se interpreta en relación con la elección y la preferencia individuales: el lenguaje del comercio.

Esta postura de relativismo cultural se traduce en orientaciones curriculares para los estudios étnicos en términos de un discurso de reciprocidad y consenso: "somos diferentes, pero todos somos iguales". El programa de enseñanza *"The Wonderful World of Difference: A Human Relations Program for Grades K-8"*, en el que sus autores "exploran la diversidad y la riqueza de la familia humana" (*Anti Defamation League of B'nai B'rith*, 1986) promueve la idea de que las diferencias raciales no pasan de ser "humanas" y "naturales". TIEDT y TIEDT (1986), en su *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, dicen a profesores y estudiantes que existen diversas formas de agrupar a los individuos en "nuestra sociedad". Algunos criterios "que utilizamos" en los Estados Unidos son los ingresos, las creencias religiosas, etcétera. Una de las muchas actividades del manual pide a los alumnos que elaboren una lista de rasgos culturales característicos de "Sue Wong" (pág. 144). Asimismo, se pide a los alumnos que busquen

la información cultural adecuada que les ayude a completar la frase: "Sue Wong es..." (pág. 144). Esta tendencia a centrarse en la aceptación y reconocimiento de las diferencias culturales ha conducido en los últimos años a un movimiento a favor del reconocimiento del carácter cultural "exclusivo" de los grupos "étnicos blancos" (por ejemplo, polacos, italianos, noruegos y suecos), como contrapeso de las reclamaciones a favor del estudio de las culturas negra, hispánica e india (GIBSON, 1984).

Pero la insistencia en la comprensión cultural trasciende el simple desarrollo de las destrezas de comunicación y el respeto hacia las diferencias étnicas. Diversos programas de formación inicial del profesorado y guías de relaciones humanas hacen hincapié en la eliminación de los estereotipos raciales y sexuales y en el desarrollo de actitudes positivas respecto a las minorías y a los grupos en situación social de desventaja (*Wisconsin Department of Public Instruction*, 1986). Esta importancia otorgada al cambio de actitudes se refleja, por ejemplo, en el reglamento del *Board of Education*, de la *Ann Arbor University* (Michigan), de los años setenta:

Al comienzo del año académico 1972-1973, no será aceptado por las facultades de Ann Arbor ningún profesor o profesora en formación que no pueda demostrar las actitudes necesarias para apoyar y crear el *curriculum* multiétnico. Todos los profesores en formación deben facilitar algún documento o copia del mismo que certifique su formación relativa a experiencias multiculturales o con minorías, o dé fe de su conocimiento profundo de las mismas.

(BAKER, 1977, pág. 80.)

De forma semejante, el *Steering Committee on Minority Affairs* de la *University of Wisconsin-Madison*, en su informe de 1987, hace gran hincapié en la necesidad de asignaturas que promuevan la tolerancia racial:

La Universidad debe poner en práctica el requisito de cursar una asignatura obligatoria de seis créditos, y crear y desarrollar diversos programas de estudios étnicos. Estas medidas reconocerán las contribuciones de las minorías étnicas a la sociedad norteamericana, promoviendo la comprensión intercultural y el respeto mutuo en el seno del cuerpo estudiantil. (*University of Wisconsin-Madison Steering Committee on Minority Affairs*, pág. 4).

Los modelos de comprensión cultural de educación multicultural, como el promovido en el informe del *University of Wisconsin-Madison Steering Committee on Minority Affairs*, suelen adoptar una postura "benigna" (TROYNA y WILLIAMS, 1986) respecto a la desigualdad racial en la enseñanza y, por tanto, hacen un enorme hincapié en la promoción de la armonía racial entre los estudiantes y profesores de diversos orígenes culturales. He aquí algunas premisas ideológicas que informan en sentido fundamental este enfoque de las diferencias raciales en educación:

- a) los Estados Unidos constituyen una nación de culturas y etnias diversas;

- b) esta diversidad cultural ha tenido un efecto positivo en el crecimiento y desarrollo general de Norteamérica como un país poderoso (KING, 1980; TIEDT y TIEDT, 1986);
- c) todos los grupos étnicos de Norteamérica han contribuido de forma peculiar al crecimiento y desarrollo de Norteamérica (*Wisconsin Department of Public Instruction*, 1986);
- d) en el pasado, el sistema educativo no ha promovido lo bastante esta visión multicultural de la sociedad norteamericana, lo que ha contribuido al prejuicio y a la discriminación en contra de determinados grupos étnicos;
- e) por tanto, las escuelas y los profesores deben asumir de forma positiva la diversidad cultural y promover el aprecio y el respeto de las "diferencias humanas" con el fin de reducir la tensión racial y la separación de los grupos minoritarios en la escuela y en la sociedad (TIEDT y TIEDT, 1986).

La principal expectativa de quienes promueven el modelo de comprensión cultural de la educación multicultural consiste en que las escuelas norteamericanas se orienten hacia el "enriquecimiento cultural de todos los estudiantes" (GIBSON, 1984, pág. 99). Se supone que los profesores facilitarán en sus clases ese enriquecimiento. Mediante la promoción y la aceptación de las diferencias culturales en el aula y en el *curriculum* escolar, se espera que los programas educativos basados en el enfoque de la comprensión cultural contribuyan a la eliminación de los prejuicios (BAKER, 1977).

Los defensores de este enfoque de la educación multicultural otorgan gran importancia al papel que desempeñan las actitudes en la reproducción del racismo. Los programas de relaciones humanas y de estudios étnicos basados en el modelo de la comprensión cultural pretenden conseguir lo que BANKS (1981) llama la "meta de la ausencia de prejuicios". La versión fuerte de estos programas tiene como objetivo directo a los estudiantes y profesores blancos. Los alumnos y los docentes blancos aparecen como los protagonistas fracasados en sus relaciones raciales con los negros y los indios. Se espera que las actitudes negativas de los blancos respecto a las minorías cambien si estos individuos llenos de prejuicios reciben una formación de sensibilización en los programas de relaciones humanas. La versión débil del enfoque de la comprensión cultural hace hincapié en la promoción de la armonía y la tolerancia raciales en relación con las diferencias étnicas.

Diversas evaluaciones pretest y posttest de los programas de educación multicultural y de relaciones humanas que insisten en el cambio de actitudes y en la comprensión cultural indican que tales programas no han tenido demasiado éxito en la consecución de su objetivo principal de eliminar los prejuicios de la mayoría frente a las minorías. Por ejemplo, aunque en su evaluación del programa de relaciones humanas de la Universidad de Michigan BAKER (1973) señala modestos cambios de las "actitudes irracionales pronegro" de los blancos (pág. 307), estos cambios no se manifiestan en el

área crítica de las relaciones entre negros y blancos. Por tanto, según BAKER, la percepción de los estudiantes de Michigan respecto a los negros permaneció en el "nivel del pretest", sin que se modificaran de forma significativa mediante la participación de los estudiantes en el programa de relaciones humanas de la universidad: "No se aprecian diferencias significativas en las subescalas irracional antinegro e irracional pronegro. Por tanto, podemos concluir que la percepción de los estudiantes [blancos] respecto de los negros ha permanecido muy constante" (pág. 307).

Como BAKER, FISH (1981) manifiesta no haber encontrado "efectos significativos" en su estudio del impacto del componente de experiencia de campo del programa de relaciones humanas de Wisconsin en la percepción de los estudiantes blancos respecto de los negros y de otros grupos en situación social desventajosa. Según FISH:

Los estudiantes que desarrollaron una experiencia de trabajo de campo no mostraron, al cabo de un semestre, actitudes positivas significativamente mayores hacia la población con la que trabajaron que los alumnos que no realizaron la experiencia de trabajo de campo (pág. XI).

En realidad, FISH señala un empeoramiento de las actitudes hacia los negros en el transcurso del programa de Wisconsin:

Un semestre después de acabar la experiencia de trabajo de campo, las actitudes de los estudiantes hacia los retrasados mentales y los minusválidos físicos se mantenían en el nivel pretest, mientras que las actitudes hacia los negros empeoraron de forma significativa en relación con el nivel pretest (página XII).

Pero FISH no es el único que descubrió efectos negativos imprevistos de los programas de cambio de actitudes. BUCKINGHAM (1984) extrajo conclusiones similares en su estudio de casos de respuestas a "The Whites of Their Eyes", programa educativo de la *Thames Television* sobre "Racism in British Media". En su estudio de las respuestas de "una serie de grupos de alumnos de escuelas de Londres al programa", BUCKINGHAM llegó a las siguientes conclusiones:

En general, por ejemplo, los alumnos no se dieron cuenta de que el programa estaba relacionado con el racismo en los medios de comunicación, lo que llevó a suponer a muchos que el programa sugería que todos los blancos son racistas. De igual modo, pocos alumnos se percataron de los argumentos del programa sobre las causas del racismo y menos aún se dieron cuenta de las indicaciones implícitas acerca de cómo podría erradicarse el racismo. Aunque el programa proporciona un contexto histórico bastante claro para la discusión del racismo, en general, los alumnos no lograron establecer relaciones entre esto y los ejemplos de racismo en los medios de comunicación actuales (1984, pág. 139).

Los críticos de la escuela norteamericana han suscitado otros temas de preocupación respecto a los programas de cambio de actitudes y de com-

prensión cultural. Autores como PETTIGREW (1974) y GARCIA (1974) dicen que el contenido y los métodos de estos programas son significativamente defectuosos. PETTIGREW (1974), GARCIA (1974) y GIBSON (1984) señalan la tendencia de los defensores de los modelos de la comprensión cultural a hacer excesivo hincapié en las diferencias entre los grupos étnicos, pasando por alto las existentes en el seno de cada grupo. Asimismo, llaman la atención sobre el efecto imprevisto de los estereotipos que se derivan de los enfoques multiculturales, que tratan los grupos étnicos como "entidades monolíticas que poseen rasgos uniformes y discernibles" (GIBSON, 1984, pág. 100). Por ejemplo, GARCIA dice que los defensores de los modelos de comprensión cultural tienden a exponer la "cultura chicana como si consistiera en un conjunto de valores y costumbres poseídas por todos los individuos categorizados como chicanos o mejicanos norteamericanos... Esta falacia sirve para crear el nuevo estereotipo que surge cuando se completa la frase: los niños mejicanos norteamericanos son..." (citado en GIBSON, 1984, pág. 100).

Los perturbadores y contradictorios hallazgos de BAKER (1973), FISH (1981) y BUCKINGHAM (1984) y las quejas sobre los métodos y contenidos planteadas por educadores pertenecientes a minorías, como GARCIA (1974), han suscitado dudas respecto al valor educativo y práctico de los enfoques de comprensión cultural de las diferencias raciales en la escolarización. Algunos defensores de la educación multicultural han propuesto, en consecuencia, enfoques curriculares y docentes diferentes de las relaciones raciales en la escuela. Estos teóricos del *currículum*, encabezados por educadores como BANKS (1981, 1987), dicen que todos los alumnos deben ser capaces de demostrar competencia cultural en el idioma y prácticas culturales de grupos étnicos diferentes del suyo propio.

Modelos de competencia cultural

La premisa fundamental de que los valores del pluralismo cultural deben ocupar un lugar central en el *currículum* de la escuela subyace al enfoque de competencia cultural de la educación multicultural. Los primeros que formularon este concepto de las instituciones sociales como representantes de una multitud de intereses étnicos fueron científicos sociales, como RIESMAN, GLAZER y DENNEY (1969) y GLAZER y MOYNIHAN (1963). Algunos educadores, como BANKS (1981, 1987), CORTES (1973), PETTIGREW (1974) y GOLLNICK (1980), dicen que existe una carencia generalizada de competencias interculturales, sobre todo en el área del lenguaje, entre los grupos minoritarios y mayoritario de la población norteamericana. Estos educadores abogan por diversas formas de programas de estudios bilingües, biculturales y étnicos basados en valores pluralistas. Estos programas pretenden preservar la diversidad cultural en los Estados Unidos, sobre todo el idioma y la identidad de grupos minoritarios como los negros, los hispanos y los indios

norteamericanos. BANKS (1981) resume este enfoque pluralista de las diferencias étnicas del siguiente modo:

El pluralista afirma que el carácter étnico y las identidades étnicas son muy importantes en la sociedad norteamericana. Según el pluralista, los Estados Unidos están constituidos por grupos étnicos en competencia, cada uno de los cuales defiende sus intereses económicos y políticos. Es de extrema importancia para el individuo, dice el pluralista, establecer un compromiso con su grupo étnico, sobre todo si ese grupo étnico está "oprimido" por grupos étnicos más poderosos en la sociedad norteamericana (pág. 62).

La *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), en su documento, con frecuencia citado: "*No One American Model*", también se muestra muy a favor del pluralismo cultural en educación. La AACTE sostiene que:

La educación multicultural es una educación que valora el pluralismo cultural. Rechaza el punto de vista que sostiene que las escuelas deben limitarse a tolerar el pluralismo cultural. En cambio, la educación multicultural sostiene que las escuelas deben orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los niños y jóvenes mediante programas fundados en la conservación y extensión de las alternativas culturales. La educación multicultural reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad norteamericana y afirma que esta diversidad cultural constituye un valioso recurso que debe conservarse y extenderse. Sostiene que las principales instituciones educativas deben luchar para conservar y realzar el pluralismo cultural (1973, pág. 264).

Los defensores de la educación multicultural como competencia cultural, como la *Commission on Multicultural Education* de la AACTE (1973), afirman que el multiculturalismo en educación debe significar algo más que la promoción de la comprensión cultural y la consciencia de los grupos étnicos que existen en Norteamérica. Sostienen que los "profesores [deben] ayudar a los alumnos a desarrollar la identidad étnica, el conocimiento sobre los distintos grupos culturales... y la competencia en más de un sistema cultural" (GRANT y SLEETER, 1985, pág. 101). Mediante la integración en el *currículum* del idioma y la cultura de diversos grupos étnicos, sus defensores dicen que los profesores pueden ayudar a "construir puentes" entre los distintos grupos étnicos de Norteamérica (SLEETER y GRANT, 1986, pág. 4). La población a la que se dirige este enfoque de competencia cultural de la educación multicultural está constituida sobre todo por los estudiantes pertenecientes a las minorías. Se espera que estos estudiantes desarrollen su competencia en la "cultura pública" y en las destrezas y actitudes de la sociedad blanca dominante (LEWIS, 1976, pág. 35). Pero esta familiaridad con la cultura dominante no debe lograrse a expensas de la propia herencia cultural del estudiante perteneciente a la minoría, lo que supone un difícil equilibrio.

El enfoque de la competencia cultural de la educación multicultural se funda en ciertas premisas básicas respecto a las relaciones raciales en la

educación y en la sociedad de los Estados Unidos. He aquí algunos supuestos y valores ideológicos principales del enfoque de la competencia cultural:

- Los enfoques asimilacionistas previos, que caracterizaron los Estados Unidos como una mezcla de grupos étnicos, ayudaron, en realidad, a promover la hegemonía de los valores anglosajones. Esto ha llevado a la virtual subordinación o exclusión de la cultura de las minorías de la corriente norteamericana dominante (BANKS, 1981, 1987).
- La interacción intercultural mediante programas de educación bilingüe y bicultural ayudará a garantizar la supervivencia de los idiomas y culturas minoritarios (CORTES, 1973; RAMÍREZ y CASTAÑEDA, 1974).
- Se considera que la interacción intercultural entre los grupos étnicos de Norteamérica constituye un poderoso antídoto contra el prejuicio racial que sigue limitando la presencia de negros, hispanos e indios norteamericanos en la corriente dominante en Norteamérica (GRANT y SLEETER, 1989).

Los teóricos educativos que defienden el enfoque de la competencia de la educación multicultural abogan por un pluralismo cuyo principal objetivo consiste en la conservación del idioma y la cultura de las minorías. Los programas biculturales y bilingües relacionados con este enfoque de la competencia cultural aspiran a preparar a los estudiantes de las minorías para la negociación social y cultural con la sociedad blanca dominante. Al mismo tiempo, se espera que los estudiantes blancos adquieran también conocimientos de los idiomas y la cultura de los grupos minoritarios y se habitúen a ellos. Se cree que la interacción intercultural contribuirá a reducir el antagonismo entre los grupos étnicos mayoritario y minoritarios.

Los defensores del enfoque de la competencia cultural han intentado desarrollar programas que trasciendan la mera consciencia cultural y el cambio de actitud. Este enfoque del multiculturalismo es particularmente crítico de los primitivos programas de educación compensatoria, que partían de la base de que los estudiantes de las minorías eran "deficientes, desde el punto de vista cultural". En cambio, quienes proponen el modelo de competencia intercultural, valoran la herencia cultural y el idioma de los grupos minoritarios y se muestran a favor de la inclusión significativa en el *currículum* de "aspectos de la cultura de las minorías sobre los que podría basarse el profesor para ampliarlos" (SLEETER y GRANT, 1986, pág. 4).

Pero la importancia otorgada a la competencia cultural como conjunto de estrategias curriculares para realzar la negociación de las minorías con la sociedad dominante plantea una contradicción fundamental. Por una parte, la afirmación de la cultura de las minorías en diversos programas de estudios bilingües, biculturales y étnicos representa un desafío directo al carácter central de los valores anglosajones en el *currículum* escolar y a la idea de que la cultura y el idioma de las minorías son defectuosos "por naturaleza" (BANKS, 1987; MCCARTHY, 1988). Por otra, el objetivo de "tender

puentes" (SLEETER y GRANT, 1986, pág. 4) entre los grupos minoritarios y la corriente dominante en la sociedad, muy relacionado con lo anterior, privilegia la movilidad individual sobre una política de identidad colectiva orientada al cambio de la actual estructura de relaciones raciales en la escuela y en la sociedad. De este modo, el enfoque de la competencia cultural tiene una consecuencia significativa imprevista. Los intentos de enseñar a los estudiantes pertenecientes a las minorías a acercarse al lenguaje y la cultura de la corriente dominante en Norteamérica también los compromete a abrazar una vía que lleva a la incorporación y asimilación; resultado educativo y social antitético respecto a una de las principales preocupaciones de los defensores del biculturalismo: la valoración y conservación de la identidad cultural de las minorías.

Por tanto, en suma, en el contexto de quienes promueven el modelo de la competencia cultural, a pesar de la insistencia en la diversidad, el niño perteneciente a una minoría tiene, como cualquier otro, libertad para elegir en el mercado de la cultura, el carácter étnico y la herencia cultural. Como dice BANKS (1987), "los alumnos [pertenecientes tanto a las minorías como a la mayoría] necesitan aprender que, en nuestra sociedad, existen alternativas culturales y étnicas que pueden escoger con libertad" (pág. 12). Podemos suponer que la responsabilidad que contraen los jóvenes emprendedores de las minorías, a cambio de su participación en el mercado cultural, consiste en respetar las instituciones y reglas de la sociedad que les deja "trabajar" para quienes forman parte de la corriente norteamericana dominante.

En los últimos años, las cuestiones planteadas a los enfoques de la comprensión cultural y de la competencia cultural han conducido a la reformulación y reconceptualización de las perspectivas multiculturales sobre la desigualdad racial en la educación. Los defensores de la educación multicultural, como SUZUKI (1979, 1984) y SWARTZ (1989) vinculan las demandas actuales a favor del multiculturalismo con un discurso político más reformista de emancipación cultural y reconstrucción social. Revisaremos a continuación este discurso político.

Los modelos de emancipación cultural y reconstrucción social

Como los defensores de políticas curriculares y educativas de comprensión cultural y de competencia cultural, los educadores que promueven la idea de la emancipación cultural en el marco del multiculturalismo adjudican un valor positivo a la cultura de las minorías (GRANT y SLEETER, 1989; SUZUKI, 1984; SWARTZ, 1989). Estos educadores dicen que el multiculturalismo en educación puede promover la emancipación cultural y la mejora social de los jóvenes de las minorías de dos importantísimas formas. En primer lugar, los defensores del multiculturalismo emancipador afirman que el fomento del respeto universal de la historia, cultura e idioma étnicos individuales en las escuelas norteamericanas tendrá un efecto positivo en los autoconceptos de los individuos de las minorías. A su vez, los autoconceptos positivos

ayudarán a impulsar el rendimiento de los jóvenes de las minorías (BULLIVANT, 1981). Por tanto, el primer conjunto de proposiciones reitera en parte el fundamento en que se basan los teóricos de la privación cultural, cuando sugieren que los alumnos de las minorías rinden poco en la escuela, entre otras cosas, a causa de su baja autoestima.

Pero los defensores del multiculturalismo emancipador añaden un aspecto nuevo. Relacionan la cuestión del bajo rendimiento de las minorías en el aula con la actitud llena de prejuicios por parte de los docentes y con la desaparición de la cultura minoritaria en el *currículum* escolar. Estos educadores reformistas sostienen que la inversión de las actitudes de los profesores y de las políticas curriculares y educativas que suprimen las identidades culturales de las minorías tendría un efecto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a minorías. La actuación escolar de los individuos de las minorías mejoraría, dado que un *currículum* multicultural y un ambiente del aula en el que profesores y alumnos trataran con respeto la cultura y las experiencias de las minorías facilitaría la motivación de esos estudiantes (OLNECK, 1989). Por ejemplo, SWARTZ (1989) insiste en que es fácil que el aprovechamiento escolar de los alumnos que provienen de ambientes familiares en los que se promueven la identidad y el orgullo étnicos sea bueno o, al menos, mejor que el de quienes provienen de ambientes familiares en los que no se otorga importancia a las peculiaridades étnicas:

Un *currículum* que valore distintas culturas de forma equitativa contribuye a la afirmación de sí mismo... Advierte a los alumnos de la importancia de sus roles actual y futuro como participantes y contribuyentes a la sociedad. Los hallazgos de las investigaciones de CUMMINS (1984) y OGBU (1978) indican que en los grupos culturales orientados tanto hacia su propia cultura como a otras no se producen fracasos escolares significativos. Estos estudiantes demuestran una elevada tasa de éxito educativo (pág. 6).

La segunda tendencia conceptual de este proyecto emancipador está relacionada con la primera, pero vincula de modo más directo las relaciones raciales en el aula con la economía. Los defensores de la educación multicultural como programa emancipador dicen que la mejora del rendimiento académico ayudaría a los jóvenes de las minorías a romper el círculo vicioso de pobreza y falta de oportunidades creado por la biografía antecedente de privación cultural. Se espera que el mercado laboral verifique los programas multiculturales emancipadores absorbiendo gran cantidad de jóvenes cualificados pertenecientes a las minorías. Esta tesis de la "estrecha relación" entre la educación multicultural y la economía se resume en el siguiente párrafo de JAMES RUSHTON (1981):

En la escuela multicultural, el *currículum* debe estimular a cada alumno a conseguir el éxito siempre que pueda y a luchar para adquirir competencia en todo lo que intente. Los tabúes culturales deben paliarse mediante la experiencia

y la comprensión mutuas. El *curriculum* de la escuela multicultural debe favorecer que sucedan estas cosas. Si es así, no hay que tener miedo por el futuro desarrollo de sus alumnos (pág. 169).

Este tipo emancipador o "benevolente" de enfoque de la educación multicultural (GIBSON, 1984; TROYNA y WILLIAMS, 1986) se basa, en parte, en la primitiva filosofía curricular del "reconstruccionismo social". Igual que los antiguos teóricos del *curriculum*, como RUGG (1932) y COUNTS (1932), los defensores del enfoque emancipador del multiculturalismo proponen la poderosa ideología de la "revolución silenciosa". Afirman que son posibles los cambios culturales y sociales de la fortuna de las minorías si se redefine el *curriculum* escolar para que responda a las necesidades de los jóvenes de las minorías (GRANT y SLEETER, 1989; TROYNA y WILLIAMS, 1986).

Los defensores del multiculturalismo emancipador se basan en determinadas premisas acerca del papel de la educación en la reproducción y transformación de las relaciones raciales:

- Existe un desajuste fundamental entre el *curriculum* escolar y las experiencias vitales y orígenes culturales de los jóvenes norteamericanos pertenecientes a las minorías (SWARTZ, 1989).
- Este desajuste existe porque las escuelas privilegian los valores de la clase media blanca al tiempo que suprimen la cultura de los jóvenes de las minorías (WILLIAMS, 1982).
- Por tanto, las escuelas desempeñan un papel crítico en la producción de oportunidades educativas y vitales diferenciadas respecto a los jóvenes pertenecientes a la mayoría y a las minorías.
- Los educadores deben ayudar a modificar esta pauta de desigualdad emprendiendo una reforma curricular multicultural que dé igualdad de oportunidades de éxito académico a los estudiantes de las minorías.

Un *curriculum* multicultural auténtico, que incluyera conocimientos sobre la historia y los logros de las minorías, reduciría la disonancia y la distancia del éxito académico que caracteriza en un sentido fundamental las experiencias escolares de las minorías en los Estados Unidos. Se supone que un *curriculum* escolar reformado de este modo aumentaría las posibilidades de éxito académico y de un futuro laboral mejor de las minorías. Y, de acuerdo con esta tesis, se supone que los patronos ofrecerían puestos de trabajo sobre la base de criterios racionales de mercado, o sea, de las credenciales y calificaciones académicas de los futuros empleados pertenecientes a las minorías (BULLIVANT, 1981; RUSHTON, 1981).

Los educadores que suscriben el enfoque emancipador de la educación multicultural presentan un "lenguaje posibilista" (GIRoux, 1985) con respecto al *curriculum* escolar, lenguaje que no aparece en los marcos asimilacionistas antecedentes. En sentido ideológico, ese programa multicultural hace posible la "ampliación" del ámbito del conocimiento escolar al uso, de modo que

incluya la radical diversidad de conocimientos, historias y experiencias de los grupos étnicos marginados. Por ejemplo, es posible que las ideas radicales asociadas con las pretensiones de cambio social de las minorías encuentren también su cauce en el discurso del aula (OLNECK, 1983).

Además, la idea, poderosamente atractiva, del reconstruccionismo social que atraviesa la tesis del multiculturalismo emancipador suscita la posibilidad de la igualdad en el mismo mercado laboral. Los modelos de la comprensión cultural y de la competencia cultural no se aventuran mucho más allá del libro de texto, el aula y la escuela.

Sin embargo, los teóricos radicales de la escuela han criticado, no sin buenas razones, la tendencia de estos defensores del multiculturalismo a un optimismo infundado respecto al impacto del *curriculum* multicultural sobre el futuro social y económico de los estudiantes pertenecientes a las minorías (MCLAREN y DANTLEY, 1990; MULLARD, 1985; TROYNA y WILLIAMS, 1986). En realidad, la conexión lineal entre las credenciales académicas y la economía que establecen los defensores de la educación multicultural es problemática. El supuesto de que el rendimiento y aprovechamiento educativos superiores mediante un *curriculum* más sensible a las diferencias se traduzca de manera obligada en oportunidades de trabajo para los jóvenes negros y pertenecientes a otras minorías queda frustrado por la existencia de prácticas raciales en el mismo mercado laboral. TROYNA (1984) y BLACKBURN y MANN (1979), en sus agudos análisis del mercado laboral británico, acaban con el mito de que exista una "estrecha relación" necesaria entre la educación y la economía. En su investigación de la fortuna de jóvenes negros y blancos "educados" en el mercado laboral, TROYNA (1984) concluye que las conexiones raciales y sociales, más que las cualificaciones educativas *per se*, "determinan" el fenómeno de mejores oportunidades de trabajo para los jóvenes blancos, aun en el caso de que los jóvenes negros tengan cualificaciones superiores a las de sus competidores blancos. La tendencia de los patronos a basarse en canales informales o en redes de comunicación de boca en boca y las mayores posibilidades de los jóvenes blancos de aprovecharse de dichas redes constituyen uno de los principales impedimentos sistemáticos del éxito de los jóvenes negros cualificados en el mercado laboral. CARMICHAEL y HAMILTON (1967) y MARABLE (1983) hacen afirmaciones semejantes respecto a la descalificación de los jóvenes negros en el mercado laboral de los Estados Unidos. Ampliando este argumento, CRICHLAW (1985) dice:

En combinación con sutiles formas de discriminación, la reconversión laboral y la creciente competición entre los trabajadores para alcanzar un reducido número de "buenos" puestos de trabajo y los requisitos cada vez más exigentes para aspirar a ellos ponen en evidencia las dificultades que experimentan los trabajadores jóvenes negros para conseguir empleo. Con independencia de que posean o no un título de bachiller, en este caso, los negros siguen experimentando elevadas tasas de desempleo, a pesar de tener una educación sólida y un evidente potencial (capital) para ser trabajadores productivos (pág. 6).

Pero, además de su ingenuidad respecto al carácter racial del mercado laboral, la tesis multicultural presenta otros errores. Los defensores de la educación multicultural como fórmula emancipadora suelen pasar por alto las complejas relaciones sociales y políticas establecidas en el régimen interno de las escuelas. En los marcos de referencia multiculturales no se han tratado, en realidad, las cuestiones de la elaboración de la política, la toma de decisiones, las transacciones ni el establecimiento de alianzas a favor de iniciativas reformistas específicas. Para estos educadores reformistas, el cambio educativo gravita de manera casi exclusiva sobre la reorganización de los contenidos del *currículum* escolar. Pero, como han señalado TROYNA y WILLIAMS (1986), los intentos de reorganización del *currículum* escolar para que incluyan materiales más sensibles a las minorías, desde los puntos de vista histórico y cultural, no han influido de manera significativa en las desiguales relaciones que existen entre negros y blancos en las escuelas y en la sociedad.

Los críticos de la escuela, como MULLARD (1985), dicen también que las premisas en las que se basa la educación multicultural son fundamentalmente idealistas. Como tales, no hacen hincapié en las relaciones estructurales y materiales en las que está impreso el antagonismo racial, lo que tiene caras consecuencias. Al centrarse en una formación sensible a las diferencias y en las propias diferencias individuales, los defensores del multiculturalismo dejan de lado el auténtico problema que trata de atajar la educación multicultural: el RACISMO BLANCO. La organización de maestros progresistas ALTARF (*All London Teachers Against Racism and Fascism*), en su volumen *Challenging Racism* (1984) critican el programa multicultural de Londres precisamente sobre esta base:

Estos años han contemplado la creciente aceptación de las administraciones educativas locales (LEA) de una forma de educación multicultural blanda y totalmente despolitizada junto a la intensificación del racismo del Estado en forma de incremento de las deportaciones, de la brutalidad policiaca contra los negros, discriminación en el empleo y el tormento del desempleo (pág. 1).

Las críticas del estilo de las efectuadas por ALTARF, TROYNA y WILLIAMS y MULLARD han hecho dudar seriamente de la validez de las propuestas reformistas liberales respecto de la capacidad emancipadora de la educación multicultural y de sus posibilidades de influir de forma positiva en el futuro de las minorías en las escuelas y en la sociedad de los Estados Unidos.

Conclusión

Impulsada por la presión de los grupos minoritarios a favor de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, y por los esfuerzos de los estudiosos liberales para dar soluciones prácticas a la desigualdad racial, la educación multicultural se convirtió en una de las consignas edu-

cativas más poderosas de los años setenta y ochenta. La legislación federal respecto a los estudios étnicos y los programas bilingües reforzó el compromiso ideológico del Estado con los enfoques multiculturales de las diferencias raciales en la enseñanza (GRANT y SLEETER, 1989). Un número cada vez mayor de distritos escolares y de programas universitarios de formación inicial del profesorado también hizo suyos diversos tipos de educación multicultural (BAKER, 1977; SWARTZ, 1989). En este capítulo, he revisado las propuestas conceptuales y prácticas de tres enfoques o discursos respecto de la educación multicultural. He descrito estos enfoques como los modelos de la comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural. Como vimos, cada uno de ellos refleja una inflexión sutilmente distinta sobre lo que debería hacerse respecto a la desigualdad racial en la escolarización. Así, los defensores de la comprensión cultural abogan por la sensibilidad y el aprecio de las diferencias culturales (modelo de armonía racial). Los partidarios de la competencia cultural insisten en la conservación de la identidad étnica y del idioma de las minorías y en "el tendido de puentes" entre la cultura de las minorías y la mayoritaria. Por último, los modelos de emancipación cultural van más allá de los otros dos enfoques, señalando que un *currículum* multicultural reformista puede acelerar el éxito escolar y asegurar el futuro económico de la juventud perteneciente a las minorías.

Pero, como he intentado demostrar, estos enfoques multiculturales de la reforma del *currículum* no ofrecen explicaciones viables del problema de la desigualdad racial en la escolarización ni "soluciones" al mismo. Dentro de estos marcos de referencia, la reforma de la escuela y la de las relaciones raciales dependen de modo casi exclusivo de la inversión de los valores y actitudes y de la naturaleza humana de los actores sociales entendidos como "individuos". Por ejemplo, las escuelas no se conceptualizan como centros de poder u oposición en los que intereses, recursos y capacidades diferenciadas determinan el margen de maniobra de grupos raciales enfrentados y la posibilidad y vías de cambio. Asimismo, de formas significativas, los defensores del multiculturalismo no tienen en cuenta la estructura diferencial de oportunidades que ayudan a definir las relaciones de las minorías con los grupos blancos dominantes y las instituciones sociales de los Estados Unidos. Al dejar de lado las fundamentales cuestiones relativas a la desigualdad estructural y a las diferenciadas relaciones de poder, los defensores del multiculturalismo terminan depositando una enorme responsabilidad sobre los hombros de los profesores en la lucha para la transformación de las relaciones raciales en las escuelas y en la sociedad norteamericanas. Los teóricos neomarxistas de la escuela, cuyas teorías sobre la desigualdad racial en la escolarización expondré en el próximo capítulo, se ocupan de modo más directo de las cuestiones del análisis estructural y de la economía política de las relaciones raciales.

Enfoques neomarxistas de la desigualdad racial: la subordinación del problema de la raza

Como vimos en los Capítulos II y III, los educadores liberales y multiculturales de la corriente dominante utilizan la "cultura" y los "valores" como principales variables explicativas en sus análisis de la desigualdad racial en la escolarización y en sus prescripciones para la reforma educativa. En brusco contraste, los teóricos y sociólogos neomarxistas de la educación, de cuyo trabajo me ocuparé en este capítulo, rechazan los puntos de partida y las conclusiones a las que se llega en el marco de la corriente dominante sobre la reproducción de las desigualdades raciales y las diferencias educativas (HENRIQUES, 1984; SARUP, 1986). Estos teóricos 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, dentro de la corriente dominante. Añaden que la preocupación liberal por el ámbito de los valores y del rendimiento individual sirve para apartar nuestra atención de la relación integral que existe entre las escuelas y una economía y estructura de poder muy diferenciadas. La complejidad de estos argumentos ha aumentado durante la pasada década, pero, en líneas generales, los autores radicales afirman que los problemas de las diferencias y desigualdades sociales están firmemente basados en las relaciones y estructuras socioeconómicas establecidas en las sociedades capitalistas, como la de los Estados Unidos. En consecuencia, subrayan el hecho de que, desde su punto de vista, el terreno del debate del capitalismo y los "ejes del cambio" se sitúan en la economía y no en la escuela (CAREW, 1984).

No todos los teóricos radicales han adoptado este enfoque. Durante los últimos quince años, más o menos, la creciente insatisfacción con el dogmatismo marxista y las explicaciones económicas de la educación han estimulado en parte la aparición de reiterados análisis culturales de la escolarización y la sociedad norteamericanas (APPLE, 1982, 1986; ARONOWITZ y GIROUX, 1985; ROMAN, CHRISTIAN-SMITH y ELLSWORTH, 1988; WEXLER, 1982,

1987). Igual que en el caso de las teorías de la corriente dominante, los enfoques radicales de la cuestión de la desigualdad racial en la escolarización no son monolíticos. Diversos autores (WHITTY, 1985; WEIS, 1988) han clasificado los distintos enfoques que se encuadran en la investigación radical de la educación como teorías "estructuralistas" o "culturalistas" de la educación. Aunque esta clasificación no manifiesta la multitud de matices presente en las críticas radicales de la escolarización norteamericana al uso, sí llama la atención sobre las tensiones que prevalecen en las tradiciones neomarxistas de investigación. Conviene, pues, revisar antes de nada los temas tratados por los teóricos neomarxistas durante las dos últimas décadas.

Las primeras teorías estructuralistas de la escolarización y la sociedad norteamericanas

Las primeras críticas de la escolarización reducían sin más las preocupaciones por la educación norteamericana a la contradicción entre el capital y el trabajo, y al papel de la enseñanza en el mantenimiento y reproducción de la economía. Al menos, éstos son los temas dominantes que aparecen en las descripciones radicales de la enseñanza de los últimos años sesenta y primeros setenta. En *Schooling in a Corporate Society*, de CARNOY (1972); *Education and the Rise of the Corporate State*, de SPRING (1972), y *Being and doing*, de RASKIN (1971), encontramos ejemplos particularmente buenos de esta tendencia economicista de las críticas radicales de la escolarización. Estos teóricos neomarxistas adoptan los análisis ortodoxos de la sociedad capitalista en el marco de la tradición de BARAN (1957) y BARAN y SWEETZ (1966). En consecuencia, estos autores hacen especial hincapié en el papel que desempeña la escolarización en el mantenimiento y reproducción de la división capitalista del trabajo. En este contexto, las mujeres y las personas de color brillan por su ausencia como fuerzas independientes.

Es posible que el hito fundamental de estas posturas estructuralistas y economicistas respecto a la educación esté constituido por *Schooling in Capitalist America*, de BOWLES y GINTIS (1976). Su análisis de la educación norteamericana es esencialmente funcionalista. Según estos autores, las escuelas mantienen una estrecha relación con la economía. BOWLES y GINTIS conceptualizan las características ideológicas y culturales de la escuela como responsables de un conjunto restringido de determinantes y efectos, estimulados por la economía. Como ellos mismos dicen: "Los aspectos más importantes de la organización educativa reproducen las relaciones de la esfera económica" (pág. 125). Según la descripción de BOWLES y GINTIS, las escuelas reproducen o reflejan, en el plano funcional, la estructura de clases y el mercado laboral segmentado. En estas formulaciones estructuralistas, la desigualdad racial en la escolarización se conceptualiza como un efecto de las divisiones económicas existentes en la sociedad y como subproducto de un conflicto más fundamental entre la clase trabajadora y sus patronos capitalistas. Se considera que el contenido específico de la

opresión racial consiste en ideologías promotoras de la división orquestadas y desplegadas por los capitalistas y sus agentes en el mercado laboral y en la empresa (ROEMER, 1979). El efecto concreto de estas estrategias capitalistas —dicen— consiste en la desorganización de la clase trabajadora. EDARI (1984) presenta una variante de esta explicación del antagonismo racial y sexual, basada en el "divide y vencerás", afirmando que:

Hay que entender el carácter étnico, el racismo y el sexismo en la perspectiva adecuada, como formas de mistificación ideológica pensada para facilitar la explotación y debilitamiento de la fuerza colectiva de la clase trabajadora (página 8).

Por tanto, las primeras descripciones estructuralistas de la escolarización y la sociedad representan los fenómenos raciales en el plano teórico en términos negativos, como formas de particularismo precapitalista que sirven para desviar la atención o interrumpir el drama principal entre la burguesía y la clase trabajadora (JAMES, 1980). En consecuencia, la dominación racial se sitúa en el siguiente contexto dinámico histórico y contemporáneo:

- a) *superexplotación*, en la que la coerción y la explotación raciales de la esclavitud constituyen uno de los elementos primitivos originantes de plusvalía (BLAUNER, 1972; HECHTER, 1975);
- b) estrategias capitalistas *divide y vencerás* respecto a una clase trabajadora esencialmente pasiva en la que, como dice JACKUBOWICZ (1985), por ejemplo: "el carácter étnico se ha convertido en un importante objetivo de la lucha de clases, una vía utilizada por las fuerzas dominantes... para fragmentar la clase trabajadora" (página 61), y
- c) un *mercado laboral dividido o discontinuo*, en el que el ingreso de las minorías y de las mujeres hace descender la escala salarial y recorta los privilegios existentes que disfruta una aristocracia laboral de predominio masculino blanco (BONACICH, 1980, 1981; REICH, 1981).

La escolarización sólo es un reflejo de estas estructuras. BOWLES y GINTIS (1976), por ejemplo, sostienen que el sistema educativo prepara a los jóvenes pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora para las ocupaciones laborales de nivel inferior de un mercado de trabajo dispuesto de forma jerárquica. Esto se consigue, según ellos, mediante la "correspondencia" entre las relaciones sociales de la escuela y las de la producción capitalista. Lo que en realidad importa para comprender el proceso de subordinación de los estudiantes de la clase trabajadora y de las minorías no es el "saber escolar" en sí, sino lo que BOWLES y GINTIS llaman "*curriculum* oculto". Mediante esta expresión, BOWLES y GINTIS se refieren a las relaciones estructurales de dominación y subordinación, en gran medida inconscientes, que se reproducen en las prácticas pedagógicas de los profesores y en sus relaciones con los jóvenes de las minorías y de la clase trabajadora. Según

estos autores, el *curriculum* oculto constituye el mecanismo que sirve para reproducir las normas, valores y tipos de personalidad concretos que precisa el mercado laboral secundario.

En sentido general, por tanto, las primeras descripciones estructuralistas de la desigualdad racial marginaban la escolarización y privilegiaban tanto la economía como las relaciones de clase. En la medida en que los antagonismos de base racial estaban presentes en las escuelas, se estructuraban como los resultados de causas situadas fuera de ellas, en los lugares de trabajo y en la producción económica. Aunque presentaban un panorama más claro de la forma de surgir la desigualdad que la mayoría de los teóricos de la corriente dominante, al fundar toda su evaluación de la escolarización en un modelo de sociedad de base superestructural, estos autores perdían de vista la contribución específica y autónoma de la escuela al carácter de la vida social y de las relaciones sociales en general. Por eso, fueron incapaces de tratar de manera adecuada la cuestión del funcionamiento relativamente autónomo de las estructuras patriarcales y raciales presentes en la educación y en la sociedad norteamericanas. En ese proceso, produjeron también el efecto negativo de pasar por alto una de las principales contribuciones de algunos investigadores liberales: una mayor conciencia de la importancia de prestar atención al interior de las escuelas para examinar qué hacen, en realidad, las instituciones educativas en los planos cultural, político y económico.

Teorías radicales de la reproducción cultural

A mediados de los años setenta, los educadores radicales norteamericanos adoptaron una postura culturalista más decidida ante la escolarización, debido en parte a la insatisfacción producida por las explicaciones económicas estructuralistas de la escolarización y de la sociedad. Estos críticos se quejaban de la tendencia de los críticos marxistas ortodoxos de la educación a: a) reducir todas las actividades de la escuela y de la sociedad a las operaciones y requisitos singulares de la economía; b) definir la clase social en términos económicos estrictos y restrictivos, y c) marginar la significación y los efectos del *curriculum* escolar (APPLE, 1979; GIROUX, 1985; WEXLER, 1982). Insistían en que las descripciones económicas estructurales de la educación dejaban de lado el orden interno, la organización autónoma y las relaciones sociales que caracterizan la escolarización de un modo específico. Estos críticos de la escuela, como APPLE (1979), ANYON (1979) y GIROUX (1981, 1983), se presentan a sí mismos como teóricos de la reproducción cultural. Sus escritos absorbían y destilaban un amplio conjunto de influencias intelectuales procedentes de la Europa continental. Las influencias recibidas por los teóricos norteamericanos de la reproducción cultural provienen del marxismo cultural de E. P. THOMPSON, Raymond WILLIAMS, Basil BERNSTEIN y Pierre BOURDIEU, los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (ADORNO, HORKEIMER, y cols.) y de la obra de Jürgen HABERMAS.

No obstante, la "nueva" sociología de la educación de origen británico (sobre todo, el trabajo de YOUNG, ESLAND y cols., y su libro *Knowledge and Control*, 1971) ha ejercido en ellos un influjo aún mayor. Pero, a pesar de estas influencias europeas, la mayor parte del impulso directo a la teoría de la reproducción cultural proviene del mismo interior de los Estados Unidos, en la forma de las críticas fenomenológicas de la escolarización, como las de HUEBNER (1968), GREENE (1971) y MACDONALD y LEEPER (1966).

Tanto los teóricos de la nueva sociología de la educación como los fenomenólogos norteamericanos tratan de cuestionar las explicaciones liberales del saber escolar. Por ejemplo, llaman la atención sobre los intereses humanos presentes en la investigación de la corriente dominante y sobre los procesos de organización y selección que informan la definición de lo que se acepta sin discusión como saber escolar (procuran relacionar "los principios de selección y organización subyacentes a los *curricula* con los medios institucionales e interactivos de escuelas y aulas y con la estructura social más general": YOUNG, citado en WHITTY, 1985, pág. 7). Sin embargo, el sentido predominante del individualismo humanista incluido en estas formulaciones se expresa en la creencia, algo ingenua, de que la reorientación del saber escolar y de las prácticas pedagógicas puede conseguir cambios fundamentales de la organización social y estructural de la escuela y de la sociedad. Los teóricos de la reproducción cultural rechazan las prescripciones fenomenológicas restrictivas e "idealistas" de la nueva sociología de la educación, optando por un enfoque neomarxista que busca establecer las relaciones entre el saber escolar y las cuestiones de la desigualdad social y la economía política. Al mismo tiempo, estos críticos culturales norteamericanos procuran distanciarse del reduccionismo economicista de las primitivas formulaciones estructuralistas que subordinaban la vida de la escuela a la economía.

Autores como ANYON (1979), GIROUX (1981) y WEXLER (1982) insisten en que los procesos ideológicos y culturales de la escuela son relativamente autónomos respecto a las infraestructuras económicas de la sociedad. Basándose en los argumentos de los educadores continentales europeos, como BOURDIEU y PASSERON (1977), y ampliándolos, los teóricos de la reproducción cultural sostienen que el funcionamiento interno del saber escolar proporciona una ventaja sistemática a los jóvenes de clase media blanca. ANYON (1979) dice que las escuelas justifican la cultura angloamericana dominante. Uno de estos educadores radicales dice que la cuestión crítica que debe plantearse sobre el *curriculum* escolar es: "¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?" (APPLE, 1979, página 7). Este análisis ideológico de las consecuencias estratégicas del saber escolar, sus silencios y sus mutilaciones de la historia de autoafirmación de los oprimidos tiene una importancia desmitificadora fundamental. El intento explícito de vincular saber y poder abre también en parte un campo fecundo de posibilidades de investigación y estudio de la vida escolar en torno a los problemas de la formación y constitución de las identidades y representaciones raciales y de género. No obstante, por desgracia, estos temas "no

económicos" permanecen en estado de subdesarrollo en la teoría de la reproducción cultural y es una lástima que, hasta la fecha, los investigadores radicales no hayan proseguido su estudio. En cambio, en sus primeros trabajos, los teóricos de la reproducción cultural optaron por seguir la vía, trillada y menos compleja, de poner en evidencia las homologías ideológicas y culturales entre el *curriculum* escolar formal y las divisiones de clase extramuros de la escuela. No obstante, se han efectuado progresos importantes respecto al examen de la cuestión de la desigualdad en la escuela y en la sociedad. Como han documentado APPLE (1982), BERNSTEIN (1982) y otros, para comprender la escolarización no basta con una teoría bipolar de clase. Los papeles desempeñados por la "nueva clase media" y por el conflicto en el interior de las aulas han quedado mucho más claros. Es más, la habilidad de especificar lo que en realidad estaba ocurriendo en el trabajo de los profesores, cuando su propio ejercicio laboral se iba transformando y perdiendo especificidad, y la forma de responder de los profesores a estas presiones constituía un avance significativo respecto a las teorías estructurales, que consideraban a los profesores como simples marionetas (APPLE, 1986). Pero, aun teniendo en cuenta estos progresos, los investigadores más culturalistas siguen concediendo, por regla general, en su práctica investigadora, especial importancia a las cuestiones motivadas por la clase social en la evaluación del *curriculum* escolar. Y con excesiva frecuencia también, utilizan una versión determinista de la clase social. A este respecto, aplazan el examen riguroso de las características raciales específicas e independientes de la clase social de la vida escolar norteamericana.

En los últimos años, una nueva escuela de teóricos radicales de la educación ha aceptado el reto de formular una descripción más minuciosa y matizada de la escolarización que ha permitido un estudio más sistemático de las características de la vida escolar diferentes de las económicas y de clase social, sin dejar por ello de lado las dinámicas económica y de clase. A estos trabajos y a sus consecuencias para la conceptualización de la desigualdad racial prestaremos seguidamente nuestra atención.

Los teóricos críticos del curriculum

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, las interpretaciones neomarxistas de la escolarización y de la sociedad, todavía reduccionistas, empezaron a cuestionarse desde dos amplias perspectivas distintas: la teoría y la vida política. Con respecto a la primera, los teóricos y teóricas feministas y de las relaciones raciales, tanto de Europa como de los Estados Unidos (McROBBIE, 1978; O'BRIEN, 1984; OMI y WINANT, 1981, 1983; SARUP, 1986) y los autores postestructuralistas de los campos de la lingüística, la teoría literaria y el psicoanálisis (EAGLETON, 1983; HICKS, 1981; IRIGARAY, 1985; KUHN, 1982) llamaron la atención sobre la inadecuación de las descripciones reduccionistas de la sociedad humana con respecto a las clases sociales, la marginación de las mujeres y las minorías en la investigación radical y la

categoría subdesarrollada de las conceptualizaciones radicales de la acción, la subjetividad y los sistemas humanos de significado.

En el área de la política, se han producido nuevos desarrollos significativos, como refleja la aparición de diversos movimientos sociales en los grupos subordinados. Cuando las mujeres, los homosexuales, las minorías y otros grupos se movilizaron en torno a programas que nada tenían que ver con las clases, los grupos neoconservadores no tardaron en ofrecer un programa destinado a contrarrestarlos, expresado en términos de un populismo vocinglero y autoritario (APPLE, 1988). Sencillamente, las categorías ortodoxas de clase no sirven para tratar estos movimientos no clasistas, ni el rechazo populista del gobierno y de la sociedad en general (ARONOWITZ y GIROUX, 1985; OMI y WINANT, 1986). De algún modo, los teóricos radicales de finales de los setenta y principios de los ochenta se vieron desbordados por la creciente oleada de conciencia de los nuevos movimientos políticos (POPKEWITZ, 1987; WHITTY, 1985).

Esta evolución produjo sus efectos en los críticos radicales de la escuela, provocando reevaluaciones, autocritica y la aparición de una nueva inflexión respecto a las anteriores descripciones radicales de la escuela en forma de la teoría crítica del *curriculum*. La obra de los teóricos críticos del *curriculum* y de los sociólogos de la educación, como DALE (1982), HOGAN (1982), POPKEWITZ (1984, 1987), WEXLER (1982, 1987), así como los últimos trabajos de APPLE (1982, 1986, 1988), se separaron de los anteriores defensores de la reproducción económica y cultural en dos sentidos importantes. En primer lugar, aunque se considerara muy pertinente la metáfora de la "reproducción" para el estudio de las relaciones entre la escolarización y el capitalismo, los teóricos críticos dicen que los modelos anteriores de la "reproducción como reflejo" resultaban inadecuados porque ponían en un plano de subordinación la actuación de los agentes escolares. Los teóricos críticos sostienen que la escuela desempeña un papel "de mediación" más activo en sus relaciones con una economía y una sociedad muy diferenciadas. En segundo lugar, estos teóricos de la escuela presentan unas concepciones significativamente nuevas sobre las relaciones del Estado con la educación y con la desigualdad social y económica (CARNOY, 1984). Por ejemplo, las formulaciones más antiguas asumían que todos los aspectos de las funciones gubernamentales (educación incluida) reproducían lo "necesario", desde el punto de vista económico. Pero la creciente bibliografía crítica sobre el Estado pone de manifiesto un proceso mucho más complejo en el que éste tiene sus propias necesidades, incongruentes a veces con los intereses del capital y de las clases dominantes. Esta atención dedicada al gobierno y a la esfera política también ayudó a expandir una vasta crítica sobre el reduccionismo económico y clasista (DALE, 1982).

Autonomía relativa, mediación y oposición cultural

Quizá fuese WEXLER (1982), en su fundamental trabajo: *"Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge"*, quien anunciara

con mayor agudeza la creciente insatisfacción con lo que él denominaba modelos de "reproducción" y de "reflejo" de la escolarización y de la sociedad. WEXLER sostenía que, en el discurso de la reproducción cultural y económica, "la actividad humana racional y consciente se disuelve entre los polos de las relaciones humanas manipulativas y el sistema rígido de leyes" (pág. 276). Los críticos de la escuela como WEXLER trataban de insistir aún más en la autonomía relativa de la educación y en la naturaleza controvertida de las relaciones sociales internas a la misma escuela. Gran importancia tiene también la idea, presentada por WEXLER y otros, de que la desigualdad social no sólo es "estructural", sino que se incluye en las vivas experiencias y "culturas" de los actores sociales. La "desigualdad", dicen estos autores, se produce como consecuencia de las luchas políticas y los proyectos políticos enfrentados entre grupos sociales opuestos.

Muchas de estas ideas nuevas aparecen en la compilación: *Ideology and Practice in Schooling* (APPLE y WEIS, 1983), que suponía un ambicioso proyecto teórico y empírico de evaluación crítica, tanto de la cultura "mercantilizada" como de la "vívica" en la escuela. Estos autores trataron de sacar a la luz las prácticas ideológicas raciales y sexuales de la escolarización. Presentan una visión interactiva de la formación social que trasciende la preocupación exclusiva por el aula y hace hincapié en las interrelaciones entre las dinámicas racial, de clase y de género (cuestión que trataremos con mayor detenimiento en el Capítulo V).

En este volumen, diversos autores, como ANYON, APPLE y TAXEL, llevaron el debate sobre la reproducción de la desigualdad en el *curriculum* mercantilizado de la escuela más allá de donde lo habían situado los investigadores radicales anteriores. Estos teóricos críticos del *curriculum* intentaron demostrar que la diferenciación ideológica y cultural no se logra sólo mediante los mensajes y temas "codificados" en el contenido de los materiales escolares, sino también a través de la manipulación de la forma y de la organización del *curriculum* escolar. Así, por ejemplo, el autor del ensayo: *"Curricular Form and the Logic of Technical Control"* (APPLE, 1983) intenta demostrar que, aunque el contenido de los *curricula* preparados de antemano configuraba un mensaje ideológico que valoraba al "individuo posesivo", los métodos normalizados de presentación y la organización rutinaria de este contenido "limitaba a los profesores de tal modo que hacía difícil organizar las relaciones sociales del aula de manera que cuestionaran los mensajes implícitos en los materiales" (WHITTY, 1985, pág. 48). En sentido parecido, ANYON (1983), en su estudio sobre el tratamiento de la historia laboral y económica en los textos de ciencias sociales, y TAXEL (1983), en su análisis de la reconstrucción ideológica de la revolución norteamericana en cuentos infantiles, llamaron la atención sobre la sistemática ausencia o exclusión de los puntos de vista de los grupos subordinados. Estos autores sostienen que este proceso de "exclusión" produjo el efecto de "consolidar" la marginación de la identidad de la clase trabajadora y de las minorías en el *curriculum* de ciencias sociales.

Los teóricos críticos del *curriculum* completan su análisis de la cultura escolar mercantilizada con una serie de etnografías complejas, desde el punto de vista metodológico, y muy estructuradas sobre la vida del aula y las subculturas de oposición entre niños y niñas de clase trabajadora sobre todo. Los trabajos de EVERHART (1983), VALLI (1983), McNEIL (1983) y WEIS (1983) demostraron que las escuelas constituían lugares para la formación de la identidad. Estas subculturas de los alumnos llevaban consigo tanto elementos de aceptación como de oposición en relación con el orden escolar dominante. Por ejemplo, VALLI, en su estudio sobre la subcultura de la "feminidad" entre las jóvenes matriculadas en un programa de formación de secretariado de enseñanza secundaria, demostró que la cultura institucional generada en estas estudiantes influyó en la reproducción de la aceptación por su parte de trabajos administrativos y burocráticos de segunda clase. Pero VALLI llama también la atención sobre las contradicciones culturales presentes entre las identidades femeninas cultivadas en el programa de formación administrativa de las chicas, y las necesidades económicas capitalistas de "productividad" de los trabajadores. Así, concluía que la preparación para "el trabajo de oficina como secundario o sinónimo de identidad sexual relacionada con el hogar y la familia... marginaba la identidad laboral de estas estudiantes. La cultura de la feminidad asociada con el trabajo burocrático les hacía más fácil sentirse *menos* vinculadas con su ocupación y su puesto laboral que los varones, que permanecen en su empleo porque deben vivir de acuerdo con la ideología masculina que identifica al varón con el proveedor de bienes" (VALLI, 1983, pág. 232).

Diversos trabajos más recientes de POPKEWITZ (1987), ROMAN, CHRISTIAN-SMITH y ELLSWORTH (1988) y WEXLER (1987) han tratado de extender aún más los análisis críticos de la cultura institucional de las escuelas. Estos autores utilizan las "nuevas" estrategias metodológicas de la semiótica, el análisis del discurso y la etnografía materialista en sus análisis de la construcción y representación de profesores y alumnos en la vida formal e informal de la escuela y la comunidad. Gracias a los escritos de estos teóricos críticos, se ha ampliado de forma considerable nuestra comprensión del papel que el lenguaje y la representación en los libros de texto, en el aula y en la cultura popular desempeñan en la subordinación de las mujeres y los hombres de la clase trabajadora y los jóvenes de las minorías.

El estado hegemónico

Al lado de estos convincentes ejemplos de investigación cualitativa realizados por ANYON (1983), TAXEL (1983) y VALLI (1983) y del trabajo más reciente de ROMAN, CHRISTIAN-SMITH y ELLSWORTH (1988), los teóricos críticos del *curriculum* efectúan diversos avances conceptuales importantes, tratando de especificar la naturaleza de los vínculos entre las escuelas, el Estado y las desiguales relaciones sociales en la formación capitalista norteamericana. Varios autores, como DALE (1982), CARNOY (1982, 1984) y CARNOY y LEVIN

(1985), estudian lo que GIROUX (1983) llama "estado hegemónico". Las teorías críticas referidas al Estado se basan en los siguientes aspectos. *Primero*, se ha dicho que el Estado no es un "instrumento" (en sentido milibandiano) de la clase dominante o de una sola clase. En cambio, los teóricos sostienen que el Estado constituye de por sí un lugar de confrontación entre diversos grupos sociales enfrentados (APPLE, 1988; DALE, 1982). *Segundo*, estos teóricos insisten en que hay que dejar de conceptualizarle de manera simplista como reflejo funcional de la base económica. Ahora, los teóricos conceptúan el Estado como una "organización" (OMI y WINANT, 1986) que sirve activamente para definir las relaciones sociales y económicas capitalistas, a menudo con consecuencias incoherentes con las "necesidades" del capitalismo.

Basándose en el trabajo de OFFE, RONGE, POULANTZAS y GRAMSCI, los teóricos críticos de la educación conceptualizan el Estado en términos de una red de relaciones sociales (nacional, regional, local, municipal, etcétera) en torno a la cual se garantiza la organización del consentimiento. Aquí, el concepto de "hegemonía" es fundamental para reexaminar el poder en la educación y en la sociedad. Ahora, en el plano teórico, las relaciones de poder se representan menos mediante modelos asimétricos sencillos en los que el Estado impone la "voluntad" del capital, afirmándose, en cambio, que la contradicción, la variabilidad y la autonomía son características constitutivas y sistemáticas de la relación del Estado con la economía. Este nuevo enfoque centra la atención en el establecimiento de alianzas en el seno del Estado. Se reconoce ahora que está influido por gran cantidad de "intervenciones", no sólo del capital, sino también de los grupos oprimidos.

Las exigencias que plantean al Estado los grupos sociales enfrentados generan tensión, fragmentación y crisis. El Estado, dicen, ha de combinar de forma coherente las demandas de acumulación con las que exigen la mejora social y política (movilidad social y participación democrática), planteadas por los sectores oprimidos de la sociedad. El carácter hegemónico del Estado se expresa en la mediación y el establecimiento de prioridades de proceso de las demandas opuestas procedentes de los grupos sociales enfrentados. En consecuencia, los planes radicales, emancipadores e, incluso, de mejora se reinterpretan, reorientan y, a menudo, pierden su legitimidad y se abandonan, de forma sistemática.

Se afirma también que las escuelas, como aparatos ideológicos conectados con el Estado, están profundamente implicadas en las relaciones de dominación y explotación. Los teóricos críticos del *curriculum* estudian las relaciones entre el Estado y la escolarización investigando: a) la medida y dimensiones específicas del ejercicio estatal del control sobre la escolarización en relación con los planes económicos, políticos e ideológicos del Estado (CARNOY y LEVIN, 1985; DALE, 1982), y b) los procesos mediante los cuales la escuela no sólo media, sino que obstruye los planes del Estado y las demandas del capital (APPLE, 1982, 1988). CARNOY y LEVIN (1985) sostienen que la escuela tiene su propia racionalidad, que existe, por ejemplo, en

forma de valores democráticos liberales y de discurso ético y de juego limpio que se desarrolla en la escuela pero que, al mismo tiempo, opera como elemento de oposición frente a las demandas instrumentalistas de la economía. Pero, como señalan PIVEN y CLOWARD (1979), frecuentemente los educadores neoconservadores tratan de movilizar y reorganizar este discurso educativo de "justicia" como parte de una estrategia orientada a subvertir los desafíos de la oposición a la desigualdad educativa. La oposición legítima contra la desigualdad racial se contrarresta aludiendo a criterios de aparente neutralidad, como "rendimiento", "capacidad" y "competencia". En este discurso sobre el aprovechamiento, se atenúan los impedimentos estructurales contra el progreso de los oprimidos y, como principio orientador de la selección educativa y social para la obtención de recompensas y recomendaciones, se erige el criterio del "mérito individual".

Esta evolución de la teoría sobre el Estado y sobre la relación del *curriculum* escolar con la producción de la desigualdad permite a los teóricos críticos efectuar avances significativos respecto a las teorías precedentes sobre la reproducción económica y cultural. Ahora, los teóricos críticos defienden una mayor flexibilidad para examinar las relaciones entre la escolarización y la ideología, la cultura, la política y la economía. Estos teóricos presentan también una idea más compleja del poder del Estado, basada en el concepto gramsciano de hegemonía (la idea de que el poder se moviliza mediante la organización del consentimiento). Estas nuevas perspectivas colaboraron para que el discurso de la sociología marxista y radical del *curriculum* pasara 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 y en las prácticas subculturales de la juventud perteneciente a la clase trabajadora y a las minorías.

Conclusión

En este capítulo, he intentado mostrar las considerables variaciones existentes en las teorías radicales de la desigualdad racial en la educación. Las principales contradicciones presentes en las explicaciones radicales de las diferencias raciales residen en: a) los métodos radicales de situar el antagonismo racial en sus formulaciones, y b) la categoría teórica otorgada a la raza con respecto a la clase social en los modelos radicales de análisis de la escolarización y de la sociedad. Ilustramos estas contradicciones en la tipología que aparece en la Figura 4.1. Esta tipología resume las diferencias entre estos enfoques de la escolarización respecto a las siguientes dimensiones: la dimensión I ("nivel de abstracción") alude al nivel de abstracción en el que se sitúa la teoría sobre la desigualdad de clase social y racial (sistema social, por una parte, frente a la coyuntura o contexto social institucional, por otra). La dimensión II ("asimétrico" frente a "simétrico") resume

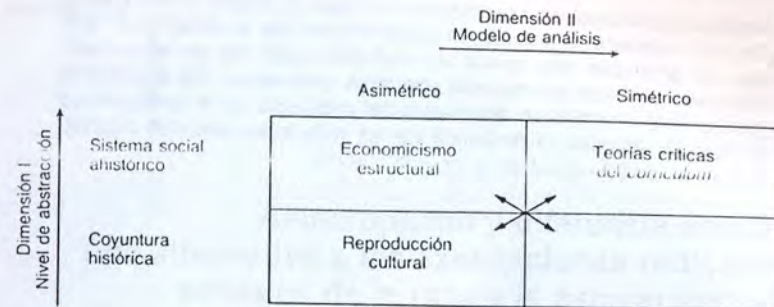


Figura 4.1.—Tipología de las explicaciones radicales de la raza en el curriculum.

la contradicción entre asimetría y simetría en los modelos radicales de análisis del "peso" relativo de los efectos de clase frente a los de raza en el *curriculum* escolar. En las casillas se identifican diferentes combinaciones de estas dimensiones, tal como se reflejan en los escritos curriculares de los educadores radicales.

El trabajo de los primeros sociólogos estructuralistas de la economía de la educación, como BOWLES y GINTIS (1976), por ejemplo, evalúa las relaciones de raza en la escolarización desde el nivel de abstracción del sistema social (nivel muy abstracto, en efecto!). La raza se subordina a la clase social en términos de la especificación económica estructural de lo que se considera importante para configurar la vida escolar y los efectos sociales más allá de la escuela. En consecuencia, los primeros teóricos estructurales económicos se sitúan en la primera casilla. Igual que los primeros estructuralistas, los teóricos críticos del *curriculum*, como APPLE (1988), APPLE y WEIS (1983) y WEXLER (1982, 1987) también evalúan las relaciones de raza en la escolarización en el nivel de abstracción del sistema social, pero es significativo que estos autores presenten un modelo interactivo o simétrico de relaciones sociales que trata de evitar la preponderancia de una clase. En la teoría, la clase social, la raza y el género aparecen como codeterminantes de efectos sobre la vida escolar (tercera casilla). Las teorías neomarxistas de la reproducción cultural, como los trabajos más antiguos de APPLE (1979), BERNSTEIN (1977) y BOURDIEU y PASSERON (1977), quedan representados en la segunda casilla. Los teóricos de la reproducción cultural hacen hincapié en el estudio de las relaciones de clase en el nivel coyuntural y en relación con el funcionamiento interno de las escuelas. Como dije antes, los teóricos de la reproducción cultural privilegiaban la clase y, al examinar el funcionamiento interno de las escuelas, aplazan la cuestión de la desigualdad racial.

A pesar de esta rica variedad y creciente sutileza de las teorías radicales del *curriculum* y de la educación, en el marco de referencia neomarxista, no se desarrolla una teoría sistemática de la dinámica racial en el nivel coyunt-

tural de instituciones como las escuelas (de ahí que la casilla cuarta quede vacía). ¿En qué consiste, entonces, la especificidad de la raza? ¿En qué condiciones es probable que exista un contexto racial en las escuelas? ¿Cómo debemos entender su relación con otras dinámicas? En el próximo capítulo, presentaré un enfoque alternativo del problema de la desigualdad racial que trata de asimilar la dinámica de las relaciones raciales cuando operan en el nivel institucional de la escolarización.

CAPÍTULO V

Asincronismo y diferencia social: una alternativa a las explicaciones radicales actuales de la raza y la escolarización

A pesar de sus limitaciones, la bibliografía educativa de las corrientes dominante y radical sobre las relaciones raciales en la escuela nos indica orientaciones muy importantes. Por ejemplo, sabemos ahora dónde se sitúan algunas de las tensiones, presiones y vacíos más significativos de nuestra investigación actual sobre las diferencias y desigualdades sociales. Creo que debemos dedicarnos a estudiar precisamente esos "vacíos", "presiones" y "tensiones" para que los investigadores empiecen a elaborar una explicación más adecuada del funcionamiento de las desigualdades raciales en la educación y en la sociedad.

En la primera parte de este capítulo, examinaré tres áreas que considero puntos fundamentales de diferencia y de tensión entre y dentro de los enfoques de las corrientes dominante y radical de la desigualdad racial en el *currículum* y en la bibliografía educativa. Podemos resumir estas áreas del siguiente modo: a) distinción entre estructura y cultura; b) macroperspectivas teóricas y metodológicas respecto a la raza frente a las microperspectivas, y c) la cuestión de la variabilidad histórica frente al esencialismo en la designación de las categorías raciales.

En la segunda parte de este capítulo, plantearé la conveniencia de un enfoque alternativo de la desigualdad racial, que denominaré *teoría asincrónica* de las relaciones raciales en la escuela y en la sociedad. Al presentar la postura asincrónica, la defenderé en contra de las explicaciones "esencialistas" o monocausales de la persistencia de la desigualdad racial en la educación que aparecen, tanto en la bibliografía educativa y curricular de la corriente dominante, como en la de la radical. Llamaré la atención, en cambio, sobre el carácter complejo y contradictorio de las relaciones raciales en la vida institucional de organizaciones sociales como las escuelas.

Examinemos, en primer lugar, las principales tensiones presentes en las explicaciones de la desigualdad racial, tanto en la corriente dominante como en la radical.

Áreas de tensión en la investigación de las corrientes dominante y radical

Estructura frente a cultura

Como mostré en el Capítulo II, los teóricos liberales de la educación hacen gran hincapié en los "valores" como elementos de motivación social para el mantenimiento y la persistencia de la desigualdad racial. No debemos desestimar de antemano este interés hacia los valores como variable explicativa fundamental de las teorías liberales de la desigualdad racial. El mérito teórico y práctico primordial de esta postura liberal reside en el hecho de que trata de volver a incluir la acción humana en el proyecto de evaluación de las relaciones entre las diferencias sociales y la educación. Así, en el examen del antagonismo racial presente en las escuelas que efectúan los teóricos liberales, lo que de verdad importa y lo que puede marcar la diferencia en las relaciones raciales son la actuación y la subjetividad de alumnos y profesores.

En relación con esto, los investigadores liberales reconocen también el papel cultural de la educación al iniciar al neófito social en los valores, tradiciones y rituales de "estratificación" dominantes (DURKHEIM, 1977; OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986). Pero los investigadores pluralistas liberales conceptualizan los valores raciales como emanados de un sujeto individual cartesiano coherente. Cuando en los marcos de referencia liberales se alude a los grupos o colectividades sociales al tratar sobre las desigualdades raciales, éstos se definen como agregados de individuos. Como indicamos antes, el problema que aquí se plantea es que la insistencia en la acción individual se traduce también en la infravaloración teórica de la eficacia de las estructuras sociales y económicas en la determinación de la desigualdad racial.

Esta tensión entre estructura y acción también se pone de manifiesto en los discursos radicales. Los neomarxistas insisten en que la dominación racial debe entenderse, en parte, en el contexto de la elaboración capitalista de macroestructuras y no sólo en términos de las preferencias individuales. Llamamos nuestra atención sobre el hecho de que la dominación racial está profundamente basada en la organización fundamental de las sociedades humanas concretas, así como en la evolución del capitalismo como sistema mundial. De este modo, llegamos a entender la raza como categoría profundamente social. Por tanto, se conceptualiza la dominación racial en el nivel de las colectividades sociales y de sus relaciones diferenciales y conflictivas con los medios de producción. Esto nos lleva a prestar atención a las poderosas conexiones existentes entre la dominación racial y la desigualdad económica, la diferencia de recursos materiales y capacidades y el acceso desigual a las instituciones sociales y políticas, como las escuelas.

Pero la crítica cultural marxista reciente ha tratado de suscitar otras cuestiones en relación con las diferencias y desigualdades sociales en la

educación norteamericana (CRICHLAW, 1990; OMI y WINANT, 1986; SARUP, 1986). Estas cuestiones (acerca de la identidad, subjetividad, cultura, idioma y acción) resaltan el *currículum* informal de las escuelas y las prácticas culturales de la juventud escolar. En parte, esta evolución teórica se ha producido a consecuencia de los trabajos anteriores de los críticos radicales de la escuela, como BOWLES y GINTIS (1976), que tendían a subordinar la acción, el significado y la subjetividad a estructuras económicas (por ejemplo, el lugar de trabajo) externas a la escuela. Algunos autores, como APPLE y WEIS (1983), sostienen que la insistencia anterior de los neomarxistas en las estructuras económicas sólo centra la atención en una parte del rompecabezas en nuestra investigación de la desigualdad racial. De forma semejante, la importancia que los liberales otorgan a los "valores" sociales y culturales como elemento primordial del antagonismo racial sólo nos proporciona un conocimiento parcial de la forma en que opera la dinámica racial. Por tanto, los teóricos culturales marxistas han procurado trascender la oposición binaria entre estructura y cultura incluida en las teorías neomarxistas y liberales anteriores, presentando una visión más interactiva de las contradicciones fundamentales de la sociedad capitalista. No obstante, cuando algunos teóricos críticos de la educación han tratado de incorporar estas perspectivas más interactivas a su examen de la relación entre escuela y desigualdad, sus esfuerzos se han dirigido de manera casi exclusiva a la comprensión de la dinámica de las clases sociales y no de la raza.

Macroperspectivas frente a microperspectivas

En la bibliografía curricular y educativa sobre la raza se aprecia otra bifurcación: los teóricos de la corriente dominante se han centrado de modo más directo, por regla general, en el micronivel de las variables del aula, mientras que los teóricos radicales han presentado macroperspectivas respecto a la desigualdad racial que han privilegiado áreas externas a la escuela, como la economía y los procesos laborales. Como señalé antes, en general, los críticos radicales de la escuela han especificado relaciones estructurales en tan elevado nivel de abstracción (nivel de abstracción del modo de producción) que, en su análisis de la sociedad, desaparece toda acción humana. Este enfoque abstracto también está presente, de forma residual, en los estudios curriculares críticos más recientes sobre las diferencias y desigualdades sociales en los ambientes institucionales de las escuelas (APPLE, 1988; GIROUX, 1985; HOGAN, 1982; WHITTY, 1985). Como vimos en el capítulo anterior, estos teóricos más culturalistas sostienen que la raza está vinculada a otras dinámicas sociales, como las de clase y género, en un sistema de determinación múltiple. SARUP (1986) afirma, de modo muy persuasivo, que estos modelos "aditivos" de desigualdad no consiguen captar el grado de matices, variabilidad, discontinuidad y multiplicidad de las historias y "realidades" presentes en el medio escolar. De forma similar, tanto OMI y WINANT (1986) como BURAWOY (1981) señalan que

la intersección de raza y clase social puede llevar, por ejemplo, al aumento o disminución de la solidaridad racial, dependiendo de las contingencias y variables de un medio local como la escuela. Todo ello apunta la necesidad de emprender un trabajo teórico y práctico orientado a lo que HALL (1986) llama "alcance medio", o sea, que es importante que los teóricos radicales comiencen a especificar más directamente de qué modo opera la raza en el contexto local de las escuelas.

Aclaremos la cuestión que nos ocupa aquí. Creo que la intuición radical de que la desigualdad racial está involucrada en el desarrollo de las macroestructuras del capitalismo y debe entenderse de este modo, es correcta, en general, si se tiene en cuenta la actuación relativamente autónoma del Estado. Por otra parte, el interés no justificado de los liberales por la motivación individual y la acción racional, en cuanto puntos de referencia de la conducta "normal", pone el racismo entre las actitudes y acciones idiosincrásicas, arbitrarias y anormales. Esto nos exige abandonar las explicaciones materialistas del antagonismo racial, buscándolas en la psicología diferencial y disciplinas por el estilo. La carga y la responsabilidad de la opresión de las minorías raciales recae directamente sobre estas "personalidades autoritarias" o irracionales (HENRIQUES, 1984). Resulta aún más problemático el hecho de que el cambio y la transformación de estas relaciones opresivas se condicione a la reforma institucional de estos individuos y a su vuelta a la observancia de las normas racionales que rigen la sociedad y sus instituciones. No hace falta decir que la evidencia histórica y la persistencia de la desigualdad racial en las escuelas y en la sociedad contradicen el núcleo básico de esta tesis, así como las respuestas programáticas que ha propiciado.

La cuestión de la historia

Aunque tanto la perspectiva macrológica como la micrológica que subyacen a las formulaciones radical y liberal nos proporcionan un mapa general de la lógica racial, no nos dicen cómo se orchestra el movimiento ni cómo se lleva a la práctica a través de la red de relaciones raciales. Es decir, que ni las actuales teorías liberales de la escolarización ni las neomarxistas nos informan sobre la trayectoria histórica del discurso racial ni de las luchas respecto al mismo dentro de instituciones específicas, como la educativa. En efecto, en los marcos de referencia dominante y radical, existe una tendencia a considerar las definiciones raciales ("negro", "blanco", etc.) como categorías *a priori*, inmutables. Las categorías raciales, como "negro" o "blanco", se dan por supuestas, tanto en el sentido común popular como en los escritos de los estudiosos de la educación. Asociadas a esta tendencia, existen proposiciones tácitas o explícitas sobre los orígenes de las razas y del racismo. Los teóricos de la corriente dominante sitúan el origen de las razas en rasgos físicos y psicológicos, en la geografía, el clima, las pautas de migraciones antiguas, etcétera (GOULD, 1981; HARRIS, 1968). Los teóricos

radicales, en cambio, vinculan la raza y el racismo al acontecimiento específico de la aparición del capitalismo y su "necesidad" de racionalizar la superexplotación de la mano de obra esclava africana y la división de trabajo segmentada (BONACICH, 1981; WILLIAMS, 1964). El principal problema metodológico de todos estos argumentos sobre los "orígenes" consiste en que presuponen la existencia externa de las distinciones raciales y las incorporan al análisis del antagonismo racial, como si tales distinciones fueran categorías sociales funcionales que hubieran permanecido estables en el transcurso de la historia. En consecuencia, tanto en los escritos procedentes de la corriente principal como en los radicales, la "raza" se considera como algo dado (después de todo, nuestro sentido común nos dice: "conocemos a las personas negras y blancas por la simple observación e inspección"). Desde el punto de vista teórico se infravaloran la variabilidad histórica asociada a las categorías raciales y los objetivos sociales de las distinciones raciales.

Pero, como afirman OMI y WINANT (1986), la raza es, ante todo, un "concepto histórico social". Por ejemplo, sólo a través de prácticas sociales desarrolladas y de la particular elaboración de las relaciones históricas y materiales surge en los Estados Unidos la "conciencia blanca" y su categoría asociada "personas blancas". De modo parecido, sólo a través de prácticas históricas y sociales similares, surgieron los sujetos raciales "diferentes" —que, en realidad, ocupan posiciones económicas y sociales diversas—, con las correspondientes definiciones de "negro", "asiático", etc. En este sentido, las categorías raciales y "el significado de la raza y las definiciones de grupos raciales específicos han variado de forma significativa con el tiempo y en sociedades distintas" (OMI y WINANT, 1986, pág. 61). Algunos ejemplos nos ayudarán a ilustrar la inestabilidad y variabilidad de las categorías raciales.

En los Estados Unidos, la clasificación racial "blanco" evolucionó al consolidarse la esclavitud en el siglo XVII. Los colonos euronorteamericanos de distintas procedencias (holandeses, ingleses, etcétera) reclamaron para sí una identidad común en relación con los africanos explotados y esclavizados. Como observa Winthrop JORDAN (1968):

Desde el principio, por tanto, frente a "negro", el concepto incluido en el término *cristiano* parece haber transmitido en gran medida la idea y el sentimiento del "nosotros" contra "ellos": ser *cristiano* era ser civilizado, en vez de bárbaro; inglés, en vez de africano; blanco, en vez de negro. El mismo término *cristiano* dio muestras de una notable elasticidad, pues, a finales del siglo XVII, se utilizaba para definir una especie de esclavitud, habiendo perdido toda conexión con cualquier diferencia religiosa explícita. Por ejemplo, en el código de Virginia de 1705, el término se relacionaba mucho más con una definición de raza que de religión: "Y para un cuidado y uso más cristiano de todos los sirvientes cristianos, se ordene también, *por la autoridad antes mencionada, y aquí se ordena en efecto*, que ningún negro, mulato ni indio, aunque fueren cristianos, ni judío, moro, mahometano ni otros infieles adquieran, en ningún momento, ningún sirviente cristiano, ni cualquier otro, excepto de su propia complejidad, o serán

declarados esclavos por esta ley". En esta época, el "cristianismo" había llegado a relacionarse íntimamente con la "complexión"... Lo más sugestivo de todo es que parece haberse producido en el siglo xvii un cambio en la terminología que los ingleses de las colonias se aplicaban a sí mismos. A partir del término *cristiano*, en principio más corriente, a mediados de siglo se produjo un cambio señalado hacia "inglés" y "libre". Después de 1680, más o menos, apareció un nuevo término en el conjunto de las colonias: "blanco" (págs. 94-95).

Mediante estas mismas prácticas de inclusión y exclusión, los "otros" de la Norteamérica colonial —las personas africanas esclavizadas— quedaron definidos como "*negros*". Por tanto, la categoría racial "negro" redefinió y homogeneizó las identidades plurales de pueblos africanos dispares cuyos "orígenes étnicos" eran ibos, yorubas, fulanis, etcétera.

Las categorías raciales también varían en la actualidad entre distintas sociedades. Por ejemplo, mientras la designación racial "negro" sólo se refiere en los Estados Unidos a personas de origen africano, en Inglaterra, las minorías oprimidas asiáticas y afrocaribeñas han adoptado la denominación "black" como identidad antihegemónica. En América Latina, las categorías raciales se utilizan y adoptan con un grado de flexibilidad mayor que en los Estados Unidos. OMI y WINANT (1986), basándose en el trabajo del antropólogo cultural Marvin HARRIS, ponen en primer plano esta variabilidad y discontinuidad en las relaciones raciales en América Latina:

En contraste [con los Estados Unidos], una característica sorprendente de las relaciones raciales en las áreas de tierras bajas de América Latina desde la abolición de la esclavitud ha sido la relativa ausencia de agrupaciones raciales definidas con claridad. Ninguna regla rígida de descendencia caracteriza la identidad racial en muchas sociedades latinoamericanas. Por ejemplo, históricamente, Brasil ha tenido unas concepciones raciales menos rígidas, por lo que existen diversas categorías raciales "intermedias". En efecto, como señala HARRIS, "una de las consecuencias más sorprendentes del sistema brasileño de identificación racial es que los padres y los hijos e, incluso, los hermanos y las hermanas se aceptan con frecuencia como representantes de tipos raciales bastante opuestos." Tal posibilidad es incomprensible dentro de la lógica de categorías raciales en los Estados Unidos (pág. 61).

Las prácticas sociales de clasificación racial se elaboran y denuncian en la sociedad y en determinadas instituciones mediante la acción personal y colectiva. De este modo, se reproducen y transforman las definiciones raciales. Desde el punto de vista histórico, la educación ha constituido un ámbito fundamental para la reproducción y elaboración de significados e identidades raciales. El examen de la evolución de los discursos raciales a lo largo de la trayectoria general de las teorías y prácticas curriculares y de la educación nos lleva rápidamente a rechazar la idea de que la educación es una institución "neutral" o "inocente" con respecto a las luchas raciales (JANMOHAMED, 1987; JANMOHAMED y LLOYD, 1987). La investigación de la genealogía de los discursos raciales en la educación nos llevaría, por ejemplo, por los dominios de:

1. Las leyes de educación de la Norteamérica colonial y de las plantaciones, que prohibían la educación de los norteamericanos negros, como los estatutos del siglo xviii de Carolina del Sur y otros estados (JANMOHAMED y LLOYD, 1987, pág. 7).
2. Las normas educativas de Jim Crow en el norte y en el sur, que segregaban y concentraban a los negros y otros grupos minoritarios en escuelas inferiores (CANNON, 1974; OGBU, 1978).
3. Las teorías de la medida mental y de la inteligencia humana, desde el laboratorio de estimaciones craneales a las teorías antropológicas y biológicas de las diferencias raciales en los trabajos de MORTON (1839) y GOBINEAU (1915) y las teorías raciales y de la inteligencia, basadas en la genética, de EYSENCK y KAMIN (1981) y JENSEN (1969, 1981, 1984).
4. Las teorías curriculares de la eficiencia social, la psicología diferencial y la privación cultural, que encuadraron a los jóvenes negros como "de bajo rendimiento" y las familias y comunidades negras como "defectuosas" y "poco funcionales".
5. Los programas educativos liberales y de inspiración progresista, como el *Head Start*, la educación compensatoria y los programas multiculturales, que pretendían cerrar la brecha educativa y cultural entre los jóvenes negros y blancos.

En cada coyuntura histórica del racismo de las instituciones educativas dominantes de los Estados Unidos, los afronorteamericanos y demás minorías raciales se han opuesto y han tratado de redefinir las concepciones hegemónicas de las diferencias raciales respecto a la "inteligencia" y al "rendimiento" y las estrategias curriculares de inclusión, exclusión y selección basadas en las teorías raciales de sentido común. Con el paso de los años, esta resistencia cultural se ha movilizado en dos frentes principales. Por una parte, desde el período de la reconstrucción, los afronorteamericanos han desarrollado una "guerra de maniobra" (GRAMSCI, 1983), fuera de las "trincheras" de las universidades, escuelas y otros centros educativos dominantes, estableciendo instituciones de aprendizaje paralelas y alternativas. Aunque es cierto que no siempre éstas se han orientado hacia proyectos transformadores, las instituciones educativas negras han proporcionado el fundamento material para alimentar la autonomía intelectual y cultural negras (MARABLE, 1985; WEST, 1988).

Al mismo tiempo que se ponían en marcha las instituciones alternativas, los afronorteamericanos y demás minorías desarrollaron una "guerra de posiciones" (GRAMSCI, 1983) en los tribunales y en las escuelas a favor de la igualdad en el acceso a la educación. Esta lucha se extendieron también para abarcar los desafíos, en forma de insurrección, para la redefinición de los programas académicos de las universidades dominantes. Estos desafíos han influido de forma directa en la aparición de las "nuevas" disciplinas de estudios étnicos, sobre la mujer, etcétera, que han ayudado a ampliar el ámbito del saber y de intereses en el medio universitario.

En consecuencia, la educación ha desempeñado un papel fundamental en el drama de las luchas respecto a las identidades y significados raciales en los Estados Unidos. Pero cualquier relato histórico sobre el racismo de la educación norteamericana debe evitar el fácil recurso a la narración lineal. La reproducción de significados raciales hegemónicos, la persistencia de la desigualdad racial y la movilización de la resistencia de las minorías frente a las instituciones educativas dominantes no se han desarrollado de forma rectilínea, coherente y previsible. El estudio sistemático de la historia de las relaciones raciales en la educación nos conduce, sin embargo, al reconocimiento de la acción de las minorías oprimidas, la fluidez y complejidad de la dinámica social y el carácter polifacético de las relaciones entre minorías y mayoría en la educación.

Las tensiones y silencios, dentro de los enfoques de las corrientes dominante y radical respecto a la desigualdad racial aquí expuestas, subrayan la necesidad de un enfoque más atento a las relaciones y a los contextos del funcionamiento de las diferencias raciales en la escolarización. Una perspectiva de este tipo nos permitiría entender mejor el complejo funcionamiento de la lógica racial en la escuela, ayudándonos a estudiar más adecuadamente los vínculos existentes entre la desigualdad racial y otras dinámicas —como las de clase social y género— que operan en el medio escolar. En el próximo apartado, presentaré dos enfoques alternativos y relacionados: las teorías del *paralelismo* y del *asincronismo*, que tratan de forma directa las siguientes cuestiones, difíciles, desde el punto de vista conceptual, pero interesantes: a) la estructuración y formación de la diferencia racial en la educación, y b) la intersección de las dinámicas de raza, clase social y género en el medio institucional de las escuelas.

Asincronismo y paralelismo: vinculación de la dinámica racial con las de género y clase social en la educación

En realidad, la desigualdad racial constituye un fenómeno complejo y polifacético que reúne características estructurales y culturales al mismo tiempo. Pero, ¿cómo funcionan exactamente las diferencias raciales en la educación? ¿Cómo se entrelazan y median mutuamente las "muy dispares circunstancias de las identidades raciales de individuo y grupo" (OMI y WINANT, 1986, pág. 169) en las prácticas formales e informales de las instituciones sociales como las escuelas? ¿Cómo "integran" las instituciones educativas las macro y microdinámicas de la diferencia? Una de las contribuciones más significativas para comprender estas difíciles cuestiones en relación con el funcionamiento de la desigualdad racial es la presentada por APPLE y WEIS (1983), consistente en lo que ellos llaman "postura paralelista". Dado que esta postura no sólo representa un cambio de paradigma en cuanto a la forma en que los teóricos contemporáneos del *curriculum*, conceptualizan la raza, sino que anticipa de forma directa mi reformulación

de las relaciones de raza en la escuela, es necesario describir la teoría con cierto detalle.

APPLE y WEIS (1983) critican la tendencia de los teóricos de las corrientes dominante y radical a escindir la sociedad en los campos independientes de estructura y cultura. Dicen que esta división arbitraria informa directamente las tendencias hacia el esencialismo (explicaciones monocausales) en el pensamiento contemporáneo sobre la raza. Con frecuencia, los investigadores "sitúan los elementos fundamentales de la raza en su lugar de origen, cosa que a nadie puede sorprender" (OMI y WINANT, 1986, pág. 52). En consecuencia, los neomarxistas necesitan comprender primero el fundamento de clase de la desigualdad racial, mientras que los teóricos liberales consideran que los valores y prejuicios culturales y sociales constituyen el principal origen del antagonismo racial. En contraste, APPLE y WEIS sostienen que la raza no es una "categoría" ni una "cosa en sí misma" (THOMPSON, 1966), sino un proceso social vital íntegramente vinculado a otros procesos y dinámicas sociales que operan en la educación y en la sociedad. Por tanto, estos defensores de la postura paralelista afirman que, al menos, *tres* dinámicas —de clase, raza y género— son esenciales para comprender las escuelas y otras instituciones. Ninguna de ellas es reducible a las demás y la clase social no tiene por qué ser la primordial:

En todos los casos, suele estar presente cierto número de elementos o dinámicas. Esto es importante. La forma ideológica *no* es reducible a la clase. Los procesos relativos al género, la edad y la raza entran de forma directa en el momento ideológico... En realidad, las ideologías se viven en la vida cotidiana de cada uno, aparte de su articulación con la clase social, la raza, el sexo, por ejemplo, de los choques entre esos elementos, las contradicciones entre ellos y dentro del ámbito de cada uno de ellos.

(APPLE y WEIS, 1983, pág. 24.)

Además de esta crítica al esencialismo de clase, APPLE y WEIS (1983) 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 oportunidades y posiciones en la sociedad capitalista, pero, desde su punto de vista, en "la" economía no se resumen todas las relaciones sociales de la sociedad. En vez de utilizar la economía para explicarlo todo, estos teóricos defienden una visión ampliada de la formación social en la que se reconoce el papel desempeñado por la ideología y la cultura en la configuración de las relaciones sociales y de las oportunidades vitales desiguales. APPLE y WEIS (1983) sostienen que en la vida social existen tres esferas: económica, política y cultural. Asimismo, éstas permanecen en continua interacción y, esencialmente, constituyen campos en los que operan las dinámicas de clase, raza y género. A diferencia de los partidarios de los modelos superestructurales, estos defensores de la teoría paralelista asumen que la acción en un campo puede influir sobre la acción en otro. Por tanto, la postura

paralelista nos plantea una teoría de *determinación múltiple*, en la que los procesos y resultados desiguales de enseñanza y aprendizaje y del sistema escolar en general son el producto de las interacciones constantes entre las tres dinámicas (raza, género y clase) y en las tres esferas (económica, política y cultural). En la Figura 5.1, presentamos el modelo paralelista, tomado de APPLE y WEIS (1983, pág. 25).

	Esferas		
	Económica	Cultural	Política
Dinámicas			

Tomado de Michael W. APPLE y Lois WEIS (Eds.) (1983): *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia: Temple University Press, pág. 25.

Figura 5.1.—El modelo paralelista.

La proposición de que "cada esfera de la vida social está constituida por las dinámicas de clase, raza y género" (APPLE y WEIS, 1983, pág. 25) tiene un mérito teórico y práctico considerable. Por ejemplo, pone de manifiesto el hecho de que es imposible comprender totalmente el problema de la tasa, elevada en extremo, de abandonos del bachillerato entre los jóvenes negros e hispanos si no se tiene en cuenta la experiencia vivida por ellos respecto a la opresión a causa de la raza, la clase social y el género en los centros urbanos de los Estados Unidos y el funcionamiento de las intersecciones de estas dinámicas sociales a efectos de "descalificar" de forma sistemática a los jóvenes de las minorías que viven en el centro de las ciudades, tanto en las instituciones educativas como en el mercado laboral. De igual modo, la insistencia teórica en la dinámica del género completa nuestra comprensión de la desigual división de trabajo en las escuelas y en la sociedad, y dirige nuestra atención hacia el modo en que el capitalismo utiliza las relaciones patriarcales para deprimir la escala salarial y el valor social del trabajo de la mujer.

En un momento en que las explicaciones esencialistas relativas a la clase social aún desempeñan un papel muy importante en nuestro pensamiento sobre las escuelas y la sociedad, tenemos que considerar bienvenido este movimiento hacia un marco de referencia más paralelista y atento a las relaciones. Diversos críticos radicales (APPLE y BEYER, 1988; GRANT, 1984; ROMAN, CHRISTIAN-SMITH y ELLSWORTH, 1988) consideran de un modo cada vez más favorable el trabajo de las investigadoras feministas de la

educación, que afirman que el género, la raza y la clase social suponen dinámicas irreductibles que deben tomarse en serio por igual. Incluso, algunos teóricos más economicistas han empezado a reconocer la importancia del poder cultural y político dentro de las instituciones estatales (CARNOY y LEVIN, 1985). Asimismo, se reconoce con mayor facilidad la eficacia de los movimientos sociales no clasistas y los que operan en sentido transversal entre las dinámicas de clase, género y raza en la formación de la política social y educativa. Por tanto, el marco teórico paralelista ha demostrado constituir un enfoque mucho más sintético del funcionamiento del poder que los precedentes.

Sin embargo, esto no significa que la tesis del paralelismo carezca de problemas. Aunque apoye la validez de este modelo de interacciones como expresión del carácter de la formación de los Estados Unidos en un nivel muy abstracto de generalización, este modelo "simétrico" tiene limitaciones en niveles de abstracción más bajos (es decir, cuando se aplica a medios institucionales concretos), señaladas por autores como HICKS (1981) y SARUP (1986). Mostraré algunos problemas que plantea esta formulación, indicando un modo alternativo de pensar sobre el funcionamiento de la dinámica racial y de otras actitudes en ambientes institucionales.

En primer lugar, es evidente la inadecuación del modelo paralelista en un nivel coyuntural de análisis. 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 institucionales, como escuelas y aulas. Aunque el modelo sirve para que nos detengamos y pensemos en un conjunto de dinámicas y esferas más amplio, es difícil explicar los diversos giros y cambios de la vida social y política en el micronevel si nuestra aplicación de la teoría está "ajustada" de manera inadecuada a un nivel de abstracción demasiado elevado (HALL, 1986).

En segundo lugar y por desgracia, este modelo se ha estructurado con frecuencia de forma estática y aditiva simplista. Los intentos efectuados para especificar las dinámicas de los fenómenos marcados por la raza, la clase social y el género en la educación suelen formularse en términos de un sistema de "adiciones" lineales o de gradaciones de opresión (SARUP, 1986). Así, por ejemplo, SPENCER (1984), en su perspicaz estudio de casos de maestras, llama la atención sobre la doble opresión sufrida por ellas. Dicho con pocas palabras, estas mujeres llevaban a cabo tareas pesadas, tanto en las labores domésticas y emocionales de sus hogares como en su trabajo docente en clase (págs. 283-296). En el análisis de SPENCER, a la opresión padecida por estas mujeres en sus hogares se "añadía" la sufrida como maestras que trabajaban en el aula. No se intentan reflejar en ese estudio las experiencias *cualitativamente* diferentes del patriarcado que las mujeres negras afrontan en su vida cotidiana, tanto en el contexto de la esfera doméstica como en el seno de la misma profesión docente. En este modelo de opresión, esencialmente incremental, las formas de opresión patriarcal y de clase se reproducen una a otra sin problemas. Las descripciones de este tipo de la intersección de raza, clase y género pasan por

alto los casos de tensión, contradicción y discontinuidad en la vida institucional del ambiente escolar (McCarthy y Apple, 1988). Además, la postura paralelista no trata exhaustivamente la "mezcla" de contingencias, intereses, necesidades, ventajas y capacidades diferenciales en un medio local como la escuela. Las dinámicas de raza, clase y género se conceptualizan como desarrollos cuyos efectos son individuales e ininterrumpidos.

Por supuesto, las ideas de una doble y triple opresión no son totalmente inexactas. Sin embargo, estas relaciones parecen mucho más complejas, problemáticas y contradictorias de lo que muestra la teoría paralelista. Uno de los intentos más útiles de conceptualizar las interconexiones entre raza, clase y género ha sido el formulado por Emily Hicks (1981) quien advierte a los investigadores críticos contra la tendencia a elaborar una teoría de las interrelaciones entre las dinámicas sociales como si éstas fuesen "paralelas", "recíprocas" o "simétricas". En cambio, Hicks presenta la tesis de que el funcionamiento de las relaciones de raza, clase y género en el nivel de las prácticas cotidianas de las escuelas, centros de trabajo, etcétera, es sistemáticamente *contradictorio o asincrónico*. La insistencia de Hicks en el asincronismo ayuda a sentar las bases de un enfoque alternativo del pensamiento sobre estas relaciones y dinámicas sociales en el nivel institucional.

Cuando invoco el concepto del asincronismo, he de señalar 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, pág. 221). En este contexto, doy también gran importancia a los principios organizadores de selección, inclusión y exclusión. Éstos actúan influyendo sobre la forma de situar a los jóvenes marginados pertenecientes a las minorías en las políticas y en los planes sociales y educativos dominantes. En este sentido, la escolarización es un ámbito de elaboración de la política. La política de la diferencia constituye una dimensión crítica del modo de operar el asincronismo en el contexto material de la escuela y puede considerarse como la expresión de "respuestas culturalmente sancionadas y racionales a las luchas respecto a los recursos escasos [o desiguales]" (Wellman, 1977, pág. 4). Como veremos, los estudiantes (y los profesores) suelen recibir premios y castigos de forma diferente, según los recursos y ventajas que sean capaces de movilizar en el seno de la escuela y de la comunidad. Esta capacidad de movilizar recursos y de explotar el desigual sistema de recompensas y rituales simbólicos de la escuela varía de manera considerable según la raza, el género y la clase social de procedencia de los alumnos de las minorías y de la mayoría. En consecuencia, los estudiantes varones, blancos y de clase media acceden a las escuelas con evidentes ventajas sociales y económicas y con frecuencia, a su vez, el *currículum* y las prácticas pedagógicas desiguales de la escuela confirman y aumentan esas ventajas. No obstante, este proceso no es sencillo y la producción de la desigualdad en la escuela es un fenómeno muy contradictorio y asincrónico, que no garantiza resultados

justos, limpios ni definitivos a los actores escolares procedentes de minorías o de la mayoría que participan en la contienda.

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?

Hay cuatro tipos de relaciones que rigen las interacciones asincrónicas de los actores pertenecientes a las minorías y a la mayoría, marcados por su raza, clase y género, en los ambientes escolares, que podemos concretar del siguiente modo:

1. *Relaciones de competición:* abarcan la competición para el acceso a las instituciones educativas, títulos, oportunidades de instrucción, recursos financieros y técnicos, etcétera.
2. *Relaciones de explotación:* la escuela sirve de puente para las demandas de la economía respecto a diferentes tipos de trabajo cuando prepara 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 profesor, de éste al alumno, etcétera. Asimismo, la escuela actúa como mediadora para las exigencias de control simbólico y de legitimación procedentes de un estado racial y patriarcal.
4. *Relaciones de selección cultural:* éste 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 *currículum*, así como las prácticas pedagógicas de agrupación por capacidades, diagnóstico y calificación de los escolares. Estas relaciones ayudan también a definir los términos en los que se desarrollará la competición interna para la obtención de títulos, recursos y categoría dentro de la escuela. 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 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. Por ejemplo, los principios de selección cultural llevan consigo códigos de vestimenta, conducta, etcétera, que ayudan a determinar la asignación de los jóvenes pertenecientes a las minorías a grupos de baja capacidad (Grant, 1985; Rist, 1970), ayudando también a situar a estos jóvenes con respecto a las relaciones de poder (dominación) con sus com-

pañeros y con los adultos de la mayoría. 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 (GAMORAN y BERENDS, 1986). De modo similar, las relaciones de selección cultural ayudan a regular la competición interna para la obtención de títulos y recursos, obligando a los alumnos pertenecientes a las minorías y a la mayoría a aceptar una estructura diferencial de "opciones" con respecto al mercado laboral y, en último extremo, a la explotación diferencial de su capacidad de trabajo por los empresarios. Por supuesto, la inversa también es cierta en la medida en que las percepciones que profesores y administradores 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 pertenecientes a las minorías y a la mayoría con respecto a los grupos por capacidades y con *curricula* diferentes en la escuela (SARUP, 1986; SPRING, 1985; TROYNA y WILLIAMS, 1986). En virtud del funcionamiento de estos cuatro tipos de relaciones —de competición, explotación, dominación y selección cultural— 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 configura constantemente y es, a su vez, configurada por las demás formas de estructuración, o sea, el género y la clase social (BROWN, 1985).

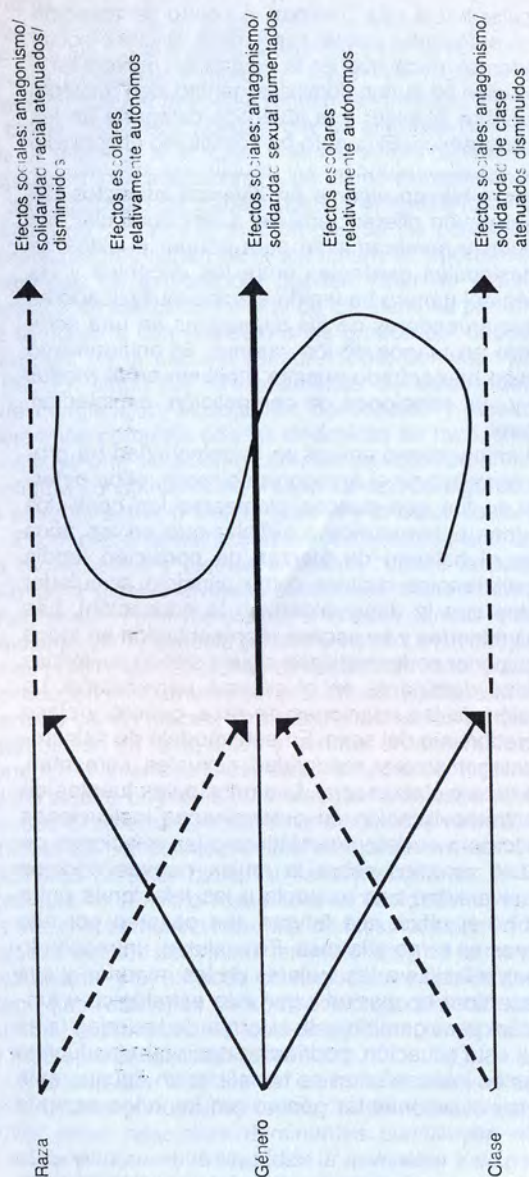
El concepto de asincronismo comienza a hacerse con la complejidad de los movimientos y efectos causales "desde la base", como si dijéramos. Asimismo, plantea diversas cuestiones sobre el carácter, funcionamiento y determinación múltiple del poder en ese campo intermedio de las prácticas cotidianas de la escuela (SCOTT y KERKVLIT, 1986). De hecho, como indica HICKS (1981), las relaciones dinámicas de raza, clase social y género no se reproducen mutuamente sin problemas. Estas relaciones son complejas y 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, aunque el sistema escolar de una sociedad racista, como la de los Estados Unidos, es, por definición, una "institución racista" (CARMICHAEL y HAMILTON, 1967), su carácter racial no tiene por qué ser la variable dominante que configure el conflicto respecto a la desigualdad en toda situación escolar. Es decir, a) la mezcla concreta de historia, subjetividades, intereses y capacidades que los actores de las minorías y de la mayoría aportan al contexto institucional y b) el modo de negociar y "fijar" estos actores las reglas del juego (las relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural) determinarán el carácter y dirección dominantes de los efectos en el ambiente escolar concreto.

Ese carácter "dominante" se refiere a las relaciones según las cuales se articulan principalmente las "diferencias internas" de la escuela. Por tanto, estas relaciones dominantes constituyen el "principio articulador" (LACLAU y MOUFFE, 1982, 1985), impulsando todo el conjunto de relaciones

presente en el ambiente escolar hacia una "unidad" o centro de atención para el conflicto. Ese principio articulador puede ser la raza, la clase social o el género. Por ejemplo, podemos decir que en la educación universitaria norteamericana existe una situación en la que domina el género, con respecto a las luchas en los estudios sobre la mujer y la auténtica categoría de las mujeres en el mismo ámbito académico. El género ha constituido el principio articulador que ha centrado nuestra atención en problemas relativos al privilegio fundamental del varón blanco vigente en diversos aspectos del sistema universitario: la organización diferenciada del saber curricular; las desiguales pautas de selección y nombramiento para ocupar puestos de profesores; las relaciones desiguales existentes entre los docentes y las alumnas, etcétera. La cuestión del género ha tenido efectos multiplicadores y ha producido elementos esclarecedores de las diferencias en una serie de disciplinas tradicionalmente en manos de los varones. El antagonismo sexual en el mundo académico ha centrado nuestra atención en el *modus operandi* de la universidad y sus relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural.

El poderoso impacto del antagonismo sexual en la universidad ha producido también el efecto de enmascarar el antagonismo racial, el de determinar los términos políticos en los que pueden plantearse los conflictos raciales o ambos a la vez (nos apresuramos a señalar que en los años sesenta ocurría lo contrario: el balance de fuerzas de oposición tendía hacia el predominio de las diferencias raciales como principio articulador de los conflictos relacionados con la desigualdad en la educación). Las cuestiones del fracaso de las minorías y su escasa representación en todos los niveles de la enseñanza superior norteamericana siguen siendo periféricas respecto al plan anglocéntrico dominante en el sistema universitario. La Figura 5.2 ilustra la interacción de las relaciones de raza, género y clase social en una situación de predominio del sexo. En este modelo de asincronismo, las relaciones de antagonismo y solidaridad sexuales aumentan, mientras disminuyen las de raza y clase social. Las principales fuentes de conflicto, movilización y contramovilización en determinadas instituciones educativas pueden girar en torno a cuestiones relativas a las relaciones de género: hostigamiento sexual, estudios sobre la mujer, nuevos códigos de conducta dentro de la universidad con respecto a las relaciones entre los géneros, etcétera. Esto no significa que tengan que pasarse por alto necesariamente las cuestiones en torno a la raza. En realidad, un resultado podría ser que las cuestiones relativas a las mujeres de las minorías y sus intereses y aspiraciones pasaran a ocupar un lugar más estratégico y fundamental en el esfuerzo global para garantizar la reforma de las relaciones de raza en la educación. En esta situación, podríamos decir que las luchas sobre las relaciones raciales en la enseñanza se beneficiarían del aumento de la atención prestada a las cuestiones de género (en los años sesenta ocurrió lo contrario).

En la bibliografía sociológica y educativa al uso, aparecen una serie de ejemplos prácticos de los efectos contradictorios de la intersección de raza,



Representación esquemática de la intersección de las dinámicas de raza, género y clase social en la escuela, en la que el género es responsable de los efectos más poderosos en el ambiente escolar.

Las líneas en negrita indican efectos aumentados.
Las líneas de trazos indican efectos atenuados/relativamente autónomos o efectos disminuidos.

Figura 5.2.—Representación esquemática de un contexto en el que predomina el género.

clase social y género en ambientes internos y externos a las escuelas que puede ayudar a ilustrar el modelo asincrónico que he esbozado.

El trabajo de investigadores como OMI y WINANT (1986) y SARUP (1986) dirige nuestra atención hacia las cuestiones del asincronismo y la contradicción de las relaciones entre minorías y mayoría en la educación y en la sociedad, y no sólo señala su complejidad, sino la imposibilidad de prever los efectos de estas relaciones dinámicas mediante ningún algoritmo basado en una visión monolítica de la raza. Al referirse a las instituciones educativas y políticas, OMI y WINANT y SARUP insisten en el hecho de que, a veces, los antagonismos raciales y sexuales pueden "cortar en ángulos rectos la solidaridad de clase".

Los trabajos de MARABLE (1985) y de SPRING (1985) dirigen nuestra atención en el sentido opuesto, señalando cómo los antagonismos de clase han tendido a destruir la solidaridad racial entre los grupos minoritarios participantes en las instituciones dominantes. Por ejemplo, MARABLE y SPRING sostienen que, desde las conquistas de derechos civiles de los años sesenta, se ha producido una poderosa división socioeconómica y cultural en el seno de la comunidad afronorteamericana. Esto se evidencia sobre todo en relación con la evolución de una clase media negra en ascenso que ha tratado de distanciarse en términos sociales, educativos y políticos de una clase inferior negra cada vez más empobrecida. SPRING dice que este antagonismo de clase opera como variable determinante en las relaciones críticas entre la comunidad negra y las instituciones educativas dominantes. Como veremos, ese antagonismo de clase también influye y es vitalmente influido por las relaciones internas de diferenciación ya presentes en el ambiente escolar.

A propósito de estas cuestiones, SPRING (1985) menciona un estudio longitudinal de la dinámica de clase presente en una comunidad negra suburbana ("*Black Suburbia*") y la forma de expresarse esa dinámica en las relaciones entre los estudiantes negros y sus padres con el sistema escolar. La descripción de SPRING comienza a mediados de los años sesenta, cuando una población profesional negra de clase media se trasladó a un suburbio del medio oeste, poblado antes principalmente por blancos. Los nuevos residentes en los *Black Suburbia* no tardaron en adscribirse al sistema escolar administrado de modo predominante por blancos. Como constituyentes de la "nueva" clase media del distrito, los padres negros de la clase media profesional y sus hijos legitimaron sin tardanza las relaciones de diferenciación (selección cultural, competición, etcétera) vigentes en las escuelas a cambio del acceso a una "educación de calidad". Consideraron las escuelas como garantes de una continuada movilidad ascendente para sus hijos. Según SPRING:

El estudio de la comunidad [*Black Suburbia*] a finales de los sesenta puso de manifiesto las preocupaciones por la movilidad y las aspiraciones educativas de la nueva población negra... El estudio descubrió que los residentes negros de clase media, tanto los de mediana edad como los jóvenes, tenían elevadas

expectativas de movilidad ascendente y creían que las escuelas de calidad constituían un elemento de primer orden de la calidad de la comunidad. Los integrantes del grupo de población denominado "residentes nuevos, de edad mediana, negros, de clase media" ganaban más de 10.000 dólares al año y trabajaban como directivos, propietarios y profesionales. Se descubrió que este grupo tenía un "grado extraordinariamente elevado" de expectativas respecto a la prolongación de la movilidad ascendente y les preocupaba la calidad de las escuelas.

(SPRING, 1985, págs. 105-106.)

La expresión "escuela de calidad" resume, en realidad, una transacción o "acuerdo" estratégico incluido de forma tácita en el impresionante apoyo prestado por los profesionales negros de clase media al sistema escolar administrado por blancos. Pero este acuerdo entre el sistema escolar y sus nuevos patronos profesionales de clase media pronto se puso en peligro al cambiar el medio demográfico y cultural de la comunidad de los *Black Suburbia* y sus escuelas. Y tanto las expectativas de movilidad ascendente como las elevadas aspiraciones educativas de los residentes negros profesionales de clase media de finales de los sesenta "se vieron amenazadas por el rápido influjo de una población negra pobre" (SPRING, 1985, página 106), durante los setenta. Este influjo de negros con rentas bajas alteró espectacularmente la composición de clase social de los *Black Suburbia*: "Entre 1970 y 1973, el porcentaje de niños de familias acogidas a la beneficencia creció... desde el 16 al 51%. En otras palabras, a la migración de negros de clase media de movilidad ascendente le siguió la rápida migración de familias negras acogidas a la beneficencia" (*ibid.*, pág. 106).

Los profesores respondieron de forma negativa al ingreso en el sistema escolar de un número creciente de alumnos negros de rentas bajas, despreciando el "nivel educativo" de los *Black Suburbia*:

Una de las primeras consecuencias fue que las expectativas educativas de los profesores y administradores del sistema escolar, blancos en su mayoría, empezaron a descender. Esto parecía provocado por que el personal blanco de las escuelas suponía que los negros que iban estableciéndose en la comunidad no estaban interesados en la educación y crearían importantes problemas al sistema escolar.

(SPRING, 1985, pág. 108.)

Esta evolución precipitó la crisis de legitimidad de las relaciones entre el sistema escolar y sus clientes negros. Sin embargo, a la respuesta racial del sistema escolar a los estudiantes negros no se le opuso un frente unido de residentes negros de los *Black Suburbia*, sino que el antagonismo de clase social entre los negros más acomodados y los residentes negros de clase inferior se intensificó, tanto en las escuelas como en la comunidad. Los alumnos negros hijos de profesionales de clase media culpaban a los estudiantes de clase inferior del drástico descenso de nivel educativo en las escuelas. Se quejaban de que los profesores eran incapaces de controlar a

los "rowdies" (palabra de argot que designaba a los alumnos negros de renta baja). Este antagonismo de clase se expandió por la comunidad. Muchos padres negros profesionales de clase media manifestaban su temor de que la "cultura rowdy" de los chicos de beneficencia, "organizados en grupos callejeros naturales", como señaló un padre (SPRING, 1985, página 108), corrompiera a sus hijos. Cuando se intensificó el antagonismo de clase, los padres negros más pudientes tomaron la determinación de sacar a sus hijos de las escuelas públicas, enviándolos a instituciones privadas. Dicho de forma directa, los padres negros profesionales de clase media perdieron la confianza en las escuelas públicas porque les parecía que los profesores no conseguían controlar la influencia "corruptora" de los estudiantes de renta baja, a quienes estos mismos padres acusaban, junto a los profesores, del descenso de los niveles educativos.

Desde la perspectiva de estos residentes negros profesionales de clase media, el sistema escolar de los *Black Suburbia* no consiguió cumplir su parte del acuerdo tácito, y los alumnos negros tuvieron que sufrir las relaciones competitivas al efecto de conseguir sus títulos y labrar su futuro a largo plazo en el mercado laboral. Según la descripción de SPRING, las estrategias de selección cultural, motivadas por cuestiones raciales, seguidas en las escuelas de los *Black Suburbia*, se convirtieron, como respuesta al influjo de los estudiantes de renta baja, en un círculo vicioso de perjuicios que también afectó a los jóvenes de clase media. Pero, en último término, en esta provocativa situación racial, la respuesta de los residentes de los *Black Suburbia* a su sistema escolar resultó muy contradictoria y asincrónica. La dinámica y la identidad racial estuvieron "dominadas" sin lugar a dudas por los intereses de clase. Como mínimo, los intereses de los residentes negros profesionales de clase media y sus homólogos de rentas bajas eran divergentes. El antagonismo de clase resultante acabó con la solidaridad racial entre los residentes negros y debilitó su capacidad de negociación colectiva con el sistema escolar administrado por blancos para oponerse al fundamento racial de la baja calidad de la educación que las escuelas públicas estaba dando a sus hijos.

NKOMO (1984), al exponer la dinámica de las relaciones raciales y de clase en el sistema educativo sudafricano, describe un ejemplo de una situación racial asincrónica. En este caso, NKOMO afirma que las enormes limitaciones impuestas sobre las aspiraciones y futuro económico de los estudiantes negros, y la insultante dominación ideológica "afrikaner" de las universidades negras han producido efectos imprevistos, asincrónicos con los intereses del Estado segregacionista. Los elevados niveles de alienación cultural experimentados en las universidades bantúes de Sudáfrica, tanto por los estudiantes negros procedentes de medios urbanos profesionales de clase media como por los de clase trabajadora de los bantustans, han reforzado los lazos de solidaridad racial entre estos jóvenes de distintas clases sociales. Pero la solidaridad racial entre los estudiantes negros no es precisamente un objetivo de la política del gobierno sudafricano. En realidad, desde finales de los años cincuenta, el gobierno sudafricano ha

procurado dividir y enfrentar a los jóvenes sudafricanos negros creando universidades muy restrictivas y étnicamente segregadas en los bantustans. El régimen "afrikaner" ha tratado de mantener las relaciones vigentes de dominación y explotación raciales de los sudafricanos negros mediante una política de "desarrollo separado" (NKOMO, 1984). En el campo de la enseñanza superior, esta política de división y enfrentamiento ha significado, por ejemplo, que el ingreso en la *University of Zululand* se limite exclusivamente a los grupos étnicos zulú y swazi y, mientras que antes de finales de los años cincuenta, los indios y los "pieles rojas" podían asistir al *University College* de Fort Hare, la *Transfer Act* de 1959 restringió el ingreso en este *college* exclusivamente a los africanos xhosaparlantes (NKOMO, 1984).

El evidente intento de estas políticas de "divide y vencerás" del gobierno de Sudáfrica consistía en promover la intensificación de las diferencias intra e interétnicas entre africanos, indios y "pieles rojas", como medio para desorganizar las capacidades políticas y la voluntad colectiva de los grupos raciales subordinados de Sudáfrica. Pero NKOMO nos informa de que la dominación del Estado sudafricano sobre las universidades negras llega aún más lejos. A través del *Department of Bantu Education*, el control del Estado sobre los contenidos curriculares, las admisiones de alumnos, los nombramientos de profesores y las finanzas de estas universidades negras es directo. Este control estatal anormal es peculiar respecto a las universidades bantúes, pues las "europeas" de Sudáfrica gozan de la autonomía académica habitual en la tradición occidental.

Pero, precisamente este intenso racismo de las relaciones entre el Estado sudafricano y las universidades negras y su intento coercitivo de consolidar la relación de dominación en estas instituciones educativas ha llevado a una incongruencia radical entre las aspiraciones de los estudiantes negros y el aparato universitario oficial. Estas contradicciones y frustraciones presentes en el sistema educativo segregado de los bantúes ha provocado una conciencia crítica común a los estudiantes negros urbanos de clase media y sus compañeros menos privilegiados de los bantustans que les ha permitido unirse en la lucha común contra el sistema de segregación. Esta evolución no carece de un toque irónico: las universidades bantúes, creadas por el gobierno sudafricano como parte de la estructura segregacionista y desarrolladas para facilitar la explotación mediante la obstrucción de las alianzas políticas entre los jóvenes sudafricanos negros, han producido el efecto imprevisto de galvanizar una poderosa oposición cultural y la solidaridad racial contra el sistema segregacionista. En realidad, estas universidades bantúes se han situado entre los principales centros de movilización racial y de lucha contra la segregación durante los años ochenta y noventa.

El ejemplo de la universidad sudafricana negra es ilustrativo de una situación asincrónica de dominación racial. Como demuestra NKOMO (1984), la solidaridad racial y su contrario, el antagonismo racial, constituyen los principios dominantes según los cuales se ordenan, organizan y expresan culturalmente, y esto a pesar de las significativas divisiones económicas y de clase social que existen entre los estudiantes sudafricanos negros.

Un ejemplo final nos acercará aún más a la dinámica asincrónica de las relaciones sociales desiguales en diversas aulas de los Estados Unidos. Basándose en los hallazgos de un estudio de "interacciones cara a cara" en seis aulas de enseñanza elemental de una ciudad industrial del medio oeste en la que se había abolido la segregación, Linda GRANT (1984) concluye que "las experiencias de las mujeres negras en las escuelas en las que se ha abolido la segregación... difieren de las de otros grupos de raza y género y no pueden comprenderse del todo... mediante la extrapolación de investigaciones sobre las mujeres o los negros" (pág. 99).

GRANT (1984) llevó a cabo detalladas observaciones de las aulas de seis profesoras (tres negras y tres blancas) en las dos escuelas, Ridgeley y Glendon, que participaron en su estudio de dos años de duración. Alrededor del 40% de los 139 alumnos de las aulas de primer grado estudiadas eran negros. Entre otras cosas, GRANT descubrió que las estrategias de evaluación y selección cultural (diferencia de *curricula* según grupos, agrupación de alumnos según su capacidad, etcétera) variaba de forma considerable según los "grupos de raza y género" (negros, negras, blancas y blancos). Por ejemplo, las negras constituían el grupo que con mayor facilidad se tildaba de "no académico" (pág. 102). Esto se producía sobre todo cuando la evaluación corría a cargo de profesoras blancas:

No obstante, las maestras blancas prestaban mayor atención a los criterios no académicos. En realidad, hacían proporcionalmente menos comentarios de carácter académico sobre las niñas negras que sobre cualquier otros grupos de raza y género. [Por ejemplo,] las evaluaciones de las negras contrastaban marcadamente con las evaluaciones de estas maestras respecto de los blancos, en las que predominaban los criterios académicos... (pág. 102).

Aunque las maestras señalaban que las niñas, tanto negras como blancas, eran más maduras y "útiles" que sus compañeros varones, era más probable que calificaran a las niñas blancas como "maduras, desde el punto de vista cognitivo, y aptas para la escuela" (GRANT, 1984, pág. 102). En contraste, calificaban a las niñas negras como "maduras, desde el punto de vista social" y GRANT sostiene que las maestras explotaban esta "madurez social". Las estrategias de selección cultural de las docentes influían también en las relaciones de dominación de la maestra sobre el alumno y entre alumnos en estas aulas de primer grado. Así, las profesoras solían utilizar a las niñas negras como "mediadoras" cuando querían comunicar reglas y transmitir mensajes en plan informal a los niños negros (pág. 106). Las diferencias de grupo de raza y género se reproducían también respecto al acceso de los alumnos de primer grado a las oportunidades de instrucción, así como a las relaciones informales de los alumnos y la orientación a los profesores en las escuelas elementales Ridgeley y Glendon:

Aunque, en general, aceptaban las reglas de las maestras, las niñas negras estaban menos vinculadas con ellas que las alumnas blancas y sólo se acercaban

a ellas cuando necesitaban algo en concreto. Las blancas pasaban más tiempo con las maestras, no sólo para preguntarles cosas sino hablando con ellas de cuestiones personales. Los contactos de las niñas negras eran más breves, más relacionados con la tarea y a menudo, en nombre de algún compañero más que suyo propio.

(GRANT, 1984, pág. 107.)

Era aún más raro que los alumnos negros sostuvieran conversaciones prolongadas con las maestras que las niñas negras —o que cualquier otro grupo de raza y género—, pudiendo definirse las relaciones entre los niños negros y sus maestras como de mutua indiferencia. En realidad, GRANT, en otro artículo basado en los mismos datos (GRANT, 1985), indica que las maestras tenían miedo de sus alumnos negros o se sentían "amenazadas" por ellos. Sin embargo, éstas solían identificar al menos a un alumno negro de cada clase como de elevado rendimiento académico o "superstar". En las seis aulas de enseñanza elemental estudiadas por GRANT no hubo ninguna niña negra a la que calificaran como de elevado rendimiento académico (GRANT, 1984, pág. 100). En cambio, GRANT sostiene que se tipificaba a las niñas negras como de "rendimiento medio", asignándolas a grupos de capacidad o curriculares específicos del "promedio" o "inferiores al promedio".

En último término, los efectos resultantes de los procesos de selección cultural en las aulas observadas por GRANT (1984) fueron asincrónicos. Las maestras no se relacionaban con sus alumnos y alumnas negros o blancos de un modo constante o monolítico. Las diferencias de género influían poderosamente, modificándolas, en las formas de evaluar, valorar, diagnosticar, calificar y agrupar a los alumnos negros y blancos de las maestras. La influencia del género en la respuesta racial de las profesoras a sus alumnos se manifestaba de modo especial respecto a las niñas negras. Las maestras hacían hincapié en las cualidades sociales, asistenciales y de preocupación por los demás de las niñas negras de sus aulas de primer grado y estimulaban de diversos modos "a las niñas negras a sostener los contactos sociales en vez de dirigir las hacia un rendimiento académico elevado" (pág. 103). En consecuencia, GRANT concluye que, en las escuelas elementales que estudió, la educación no segregada tenía un coste negativo (racial) imprevisto para todos los niños negros. En estas escuelas, los procesos de selección cultural apreciados en las aulas no segregadas que estudió resultaban desventajosos para los niños negros con respecto a la competición para conseguir oportunidades de instrucción, tiempo de dedicación de la maestra y recursos. GRANT indica también que los procesos al uso de diferenciación cultural no sólo servían para limitar la estructura de oportunidades educativas a disposición de los alumnos negros en el medio escolar, sino que también ayudaban a estructurar su incorporación a las relaciones de explotación desde la misma iniciación de sus carreras escolares. Esos costes revestían especial gravedad para las niñas negras, estando muy determinados por el género. Esto significaba que las experiencias de dichas niñas en las seis

aulas en las que se había abolido la segregación racial eran sistemáticamente asincrónicas o diferentes, en sentido cualitativo, de las de los niños negros o de cualquier otro grupo de raza y género:

La insistencia en las destrezas sociales de las niñas negras más que en las académicas, que se producen especialmente en las aulas de maestras blancas, podría indicar un coste oculto de la abolición de la segregación para las alumnas negras. Aunque suelen ser las mejores estudiantes en las aulas dedicadas en exclusiva a niños negros, pierden esta consideración frente a los niños y niñas blancos en las aulas sin segregación. Su desarrollo parece menos equilibrado, sesgado a favor de las habilidades sociales... Da la sensación de que las experiencias escolares cotidianas de las niñas negras son más adecuadas para orientarlas hacia los papeles estereotipados de las mujeres negras que hacia alternativas [académicas]. Esas experiencias incluyen el servicio a los demás y el mantenimiento de vínculos pacíficos entre diversas personas en vez del desarrollo de las propias habilidades.

(GRANT, 1984, pág. 109.)

Conclusión

Los descubrimientos de investigadores del *currículum* y de la educación, como GRANT (1984, 1985), NKOMO (1984) y SPRING (1985) ayudan a ilustrar y aclarar el complejo funcionamiento de la lógica racial en el ambiente muy diferenciado que existe en el medio escolar. Al prestar atención a la contradicción y al asincronismo presentes en los procesos educativos de selección, competición, explotación y dominación culturales, estos investigadores críticos se oponen directamente a los estudios de grupo único sobre la desigualdad en la escolarización de la corriente dominante, que han tendido a aislar la variable de raza de las de género y clase social. En cambio, los trabajos de GRANT y otros subrayan la necesidad de examinar la especificidad y variabilidad históricas de la raza y su interacción asincrónica con formas de estructuración basadas en la clase 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 nos advierte del hecho de que 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, con frecuencia sostienen una competición activa entre ellos, reciben distintos tipos de recompensas, sanciones y evaluación y, en último extremo, se estructuran con arreglo a futuros diferentes. Así pues, como señala HALL (1980), las tareas teórica y práctica críticas consisten en "descodificar de manera radical" las relaciones y matices específicos de contextos institucionales e históricos concretos:

Necesitamos saber cómo se sitúan los distintos grupos, desde el punto de vista histórico, y las relaciones que han tendido a erosionar y transformar o a conservar esas distinciones en el transcurso del tiempo, no sólo como residuos y huellas de modos anteriores, sino como principios estructuradores activos de la sociedad actual. Las categorías raciales *solas* no los constituyen ni los explican.

(HALL, 1980, pág. 339.)

Los trabajos de GRANT (1984), NKOMO (1984), SPRING (1985) y SARUP (1986) han fomentado nuestro conocimiento del complejo funcionamiento de la raza y de otras dinámicas en las instituciones educativas. Sus descubrimientos también son importantes para ayudarnos a desvelar la múltiple determinación del poder en el medio escolar y la forma de obstaculizar la viabilidad de los enfoques convencionales de la reforma curricular de tales micropolíticas. Queda muy claro que las estrategias monolíticas u homogéneas de reforma curricular que tratan de pasar por alto o evitar las contradicciones de raza, clase social y género en el nivel institucional resultan poco útiles para los jóvenes de las minorías. En el capítulo siguiente y último, me ocuparé de los aspectos actuales de la reforma educativa y expondré algunos principios básicos de un enfoque alternativo o asincrónico de la desigualdad racial y del cambio educativo en los Estados Unidos.

CAPÍTULO VI

La desigualdad racial y el reto de la reforma educativa

Teoría y práctica

A menudo, se ha acusado a los teóricos radicales y neomarxistas que escriben sobre las diferencias sociales y la desigualdad en educación de su notoria falta de concreción respecto a alternativas y programas que pudieran producir modificaciones de la vida educativa de las minorías y de otros grupos oprimidos. En cambio, a los educadores de la corriente dominante se les critica por prestar poca atención a la teoría y al rigor conceptual en sus formulaciones sobre la escolarización (GIRoux, 1985). En parte, esta división no corresponde a la realidad. En sus escritos sobre la educación, los críticos de la escuela, tanto de la corriente dominante como de la radical, se ocupan de diversos aspectos de la teoría y la práctica. Sin embargo, la tensión entre teoría y práctica en la investigación contemporánea sobre la desigualdad racial pone en evidencia una cuestión mucho más trascendental: que la producción de la teoría de la educación y la investigación constituyen de por sí un ámbito de lucha ideológica y política. A veces, olvidamos que en los pasillos universitarios se producen constantes pugnas, indirectas pero a menudo muy significativas, sobre la credibilidad y ascendencia en el seno de las "comunidades" de discursos sobre el *curriculum* y la educación y entre ellas.

A este respecto, los teóricos conservadores y liberales de la corriente dominante han procurado adoptar el lenguaje de la "práctica", lo "práctico", lo "pragmático", etcétera, para describir sólo lo que ellos hacen. Con frecuencia, en los discursos de la corriente dominante, lo "práctico" significa la estipulación de programas y políticas "viabiles" diseñados para desarrollarse en el marco de las reglas y términos de referencia de las estructuras institucionales vigentes y de las relaciones de competición, explotación, dominación y selección culturales que he descrito en el capítulo anterior. En el sentido de la corriente dominante, la práctica sólo permite, en el mejor de

los casos, las modificaciones de ampliación necesarias para el mantenimiento de los marcos institucionales y relaciones de poder vigentes. En consecuencia, los diversos programas especiales para los jóvenes "en peligro", los *currícula* multiculturales y otros por el estilo son, en este contexto, productos de las tentativas liberales de asumir y reorientar las demandas de las minorías y de las mujeres respecto de cambios educativos fundamentales. Estas demandas radicales se convierten, pues, en políticas educativas "funcionales", "prácticas" y, en último término, hegemónicas. Algunos programas de este tipo, como los de tendencia multiculturalista, encierran posibilidades, pero casi todos se mantienen despolitizados. Esos programas no están lo bastante vinculados a movimientos y proyectos políticos más amplios orientados a garantizar el cambio social.

Sin embargo, el trabajo teórico radical ha tratado de poner de manifiesto las limitaciones y el carácter opresor que muchos planes educativos, *currícula* escolares y diferencias de distribución de recursos vigentes imponen a los grupos en situación de desventaja social. Los críticos radicales de la escuela han procurado relacionar directamente las cuestiones que giran en torno al *currículum* y la reforma educativa con las estrategias para conseguir cambios fundamentales de las estructuras sociales y económicas de la sociedad capitalista (BOWLES y GINTIS, 1976; FREIRE, 1970, 1985; GIROUX, 1985). Por tanto y en general, esto forma parte de la visión ideológica que informa la práctica de los estudios radicales. Como educadores comprometidos con la expansión de la democracia en todas sus formas, nunca debemos abandonar la idea de que el trabajo teórico comprometido constituye, de por sí, una *práctica* conveniente, necesaria y trascendente, si y sólo si está vinculada también a los intentos concretos efectuados por personas de carne y hueso en instituciones reales para establecer unas relaciones culturales, políticas y económicas más democráticas.

No obstante, dicho esto, es importante reconocer que los teóricos radicales de la educación han tardado mucho en ocuparse de la formulación efectiva de políticas y de los procesos reales de decisión, que son precisamente las áreas de la política educativa que los críticos liberales de la escuela consideran "prácticas". Como señalan TROYNA y WILLIAMS (1986), la formulación de la política y los procesos de decisión dentro del Estado y del sistema educativo constituyen un proceso político en el que no se permite participar a las mujeres, las minorías y los jóvenes en situación social desventajosa, desestimándose sus intereses y demandas. TROYNA y WILLIAMS añaden que, precisamente en esta área de decisión, formulación política y desarrollo de reglas instrumentales que definen las relaciones institucionales de la escolarización, con demasiada frecuencia los educadores de izquierdas carecen de influencia, organización y margen de maniobra.

Pero los problemas nunca aparecen delimitados con tanta claridad. Como puse de manifiesto en mi exposición sobre las cuestiones teóricas y conceptuales relativas a la desigualdad racial, en los paradigmas contemporáneos de investigación sobre la raza y la educación se aprecian considerables contradicciones, discontinuidades y variaciones. Esto mismo ocurre con

respecto a la manera en que los educadores articulan las reformas curriculares y educativas que se ocupan de las relaciones raciales en la escuela. Los enfoques de los educadores de la corriente dominante y de la radical acerca de la reforma educativa reflejan en gran medida sus predisposiciones conceptuales y posturas teóricas sobre la desigualdad racial. Como ocurría en la exposición teórica sobre la raza, a la hora de especificar lo que deba hacerse en relación con las desventajas de las minorías en la escuela y en la sociedad, tanto los defensores de las reformas educativas de la corriente dominante como de las radicales siguen una vía decididamente etnocéntrica. Por una parte, los educadores liberales y neoconservadores de la corriente dominante no llegan a cuestionar los valores, las formas de éxito, etcétera, de los blancos. En cambio, suelen proponer modelos de reformas educativas y sociales que requieren la integración, incorporación y participación acríticas de las minorías en la sociedad dominante, como condiciones previas para poder acceder a recompensas educativas y sociales. Por otra parte, los enfoques neomarxistas no integran de forma significativa las necesidades e intereses de las minorías en sus propuestas de cambio educativo.

Sin embargo, más importante aún que la cuestión del etnocentrismo es el hecho de que ni los educadores de la corriente dominante ni los radicales tienen suficientemente en cuenta las cuestiones del asincronismo y de las capacidades, necesidades e intereses diferenciales que definen las relaciones entre las minorías y la mayoría en los contextos educativos y sociales. Como veremos en este capítulo, las reformas de las actuales relaciones de raza en la escolarización, como la eliminación de la segregación, quedan subvertidas con frecuencia por las discontinuidades de procedimiento que se derivan del choque de intereses, necesidades y deseos asincrónicos, que separan entre sí diversos sectores de grupos minoritarios y a los actores pertenecientes a minorías de los de la mayoría, tanto en los medios educativos como en la sociedad en general.

Dejando aparte estas críticas, hay que reconocer que los enfoques actuales respecto a la raza y la educación ofrecen orientaciones pertinentes e importantes, desde un punto de vista estratégico, para repensar la cuestión de la reforma de las relaciones de raza. En la primera parte de este capítulo, expondré los límites y posibilidades de las propuestas actuales, tanto de la corriente dominante (liberal y neoconservadora) como de la radical, para la reforma de las relaciones raciales en la escuela. En la segunda parte, presentaré algunas consideraciones personales en relación con un enfoque asincrónico de la reforma de las relaciones raciales que vincula la micropolítica del *currículum* y las prácticas institucionales de las escuelas con una política de base amplia para la emancipación social. Este enfoque asincrónico y ampliado de la raza y el cambio educativo otorga una importancia fundamental a las necesidades e intereses específicos de los hombres y las mujeres de las minorías y de los jóvenes urbanos de clase trabajadora.

Revisemos a continuación cómo han tratado la cuestión de la raza y la reforma educativa los investigadores y educadores de la corriente dominante.

Enfoques de la raza y la reforma educativa en la corriente dominante

En el Capítulo II, llamé la atención sobre las discontinuidades y tensiones presentes en los marcos teóricos de la corriente dominante respecto a la raza y la educación. Resumí esas diferencias refiriéndolas al enfrentamiento entre las líneas liberales y las conservadoras y neoconservadoras de las teorías de la educación de la corriente dominante. Creo que estas distinciones categóricas siguen siendo muy útiles para dar cuenta de las inconsistencias e incongruencias que encontramos al revisar los enfoques de la raza y la reforma educativa de la corriente dominante. Dicho en pocas palabras, las tensiones existentes en el nivel teórico se reproducen en el de las propuestas prácticas de cambio educativo. Pero, antes de exponer estas diferencias programáticas y prácticas presentes en los enfoques dominantes, conviene recordar algunos fundamentos teóricos importantes.

Hay un principio básico del razonamiento instrumental que subyace al pensamiento de la corriente dominante sobre la función de la educación en una sociedad "plural" como la de los Estados Unidos. Los teóricos y educadores de la corriente dominante suelen insistir en que el papel primordial de las instituciones educativas en esta sociedad debe ser el de facilitar la competitividad de sus instituciones económicas y la viabilidad de sus formas democráticas (OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986). En correlación con esta afirmación, los teóricos de la corriente dominante sostienen también que el sistema educativo da oportunidades de éxito personal a los individuos, recompensándolos por su esfuerzo y aprovechamiento (HURN, 1979). Una complementa la otra: el esfuerzo, el ingenio y el éxito individuales constituyen el motor de un sistema capitalista sano y éste, a su vez, proporciona al individuo oportunidades de recompensas y movilidad sociales. No obstante, se reconoce, en general, que no todos los individuos tienen éxito con respecto a la obtención de las recompensas del capitalismo y que los jóvenes negros y pertenecientes a otras minorías tienen una probabilidad desproporcionadamente mayor de fracasar en el sistema educativo que los blancos de la mayoría (HURN, 1979; TROYNA y WILLIAMS, 1986). En efecto, las estadísticas actuales sobre la desigualdad, que presenté antes, no dejan lugar a dudas respecto a que la pobreza y el "bajo rendimiento" educativo de los negros, hispanos e indios norteamericanos ha alcanzado unas proporciones críticas a comienzos de los años noventa.

Como indiqué en el Capítulo II, los teóricos liberales y conservadores difieren significativamente en sus respectivas especificaciones de las "causas" del "fracaso" de las minorías. Aunque tanto los liberales como los conservadores sitúan la desventaja de las minorías en deficiencias específicas suyas, como "la familia negra" (MOYNIHAN, 1965), los pensadores liberales suelen ofrecer explicaciones más "ilustradas" de tales desventajas. Así, los teóricos liberales, desde MYRDAL (1944) a los actuales defensores del multiculturalismo, como BANKS (1981, 1987), dicen que esas deficiencias de las minorías tienen un fundamento social y que, además, los prejuicios raciales

y las prácticas discriminatorias perpetradas por los individuos de la mayoría limitan las oportunidades de las minorías en la educación y en el mercado laboral. En cambio, los educadores conservadores suelen presentar explicaciones más restrictivas de la situación desventajosa de las minorías. Los conservadores insisten en que ciertas características genéticas y, desde hace menos tiempo (con los neoconservadores como BLOOM, 1987), culturales, endógenas y propias de determinados grupos minoritarios inhiben las oportunidades educativas y vitales de los individuos que pertenecen a dichos grupos (SOWELL, 1981; STEELE, 1989). Estas diferencias entre los teóricos de la corriente dominante con respecto a las "causas" de las desventajas de las minorías se expresan también en las "soluciones" de liberales y conservadores al problema de la desigualdad racial en la educación y en la sociedad.

Reformismo: los liberales

Durante las tres últimas décadas, más o menos, los sociólogos de la educación, teóricos del *curriculum* e intelectuales políticos liberales, como BLOOM, DAVIS y HESS (1965), JACOB (1988) y MOYNIHAN (1965) han dedicado sus esfuerzos reformistas significativos a la causa de ampliar la base de las oportunidades educativas y sociales a disposición de los individuos pertenecientes a las minorías en su calidad de ciudadanos norteamericanos. Estos esfuerzos reformistas se han estructurado en torno al supuesto fundamental de que el Estado es neutral y está abierto a los argumentos racionales. Los liberales creen que el racismo basado en los prejuicios y en la incomprensión es, en última instancia, reversible y erradicable si las instituciones controladas por el Estado, como las escuelas, emprenden las acciones adecuadas para eliminar los prejuicios y garantizar la igualdad de oportunidades. Además, los educadores liberales, como BLOOM, DAVIS y HESS (1965) y TIEDT y TIEDT (1986), toman partido a favor de las políticas de educación compensatoria que se ocuparían de forma directa de las necesidades especiales de los jóvenes del centro de las ciudades que padecen "privaciones culturales".

Las posturas políticas de los educadores y teóricos sociales liberales han informado de manera directa diversos programas de reforma de las relaciones raciales en la educación de amplia difusión en los siguientes campos:

- iniciativas federales y estatales, tanto legislativas como monetarias, con respecto a programas de educación compensatoria (*Head Start*, *Upward Bound*), eliminación de la segregación, etcétera;
- esfuerzos, en los ámbitos local y escolar, para extender la igualdad de oportunidades a las minorías, aumentando su representación en el profesorado de las escuelas y en la administración educativa;
- reforma curricular, haciendo hincapié en la educación multicultural y

bilingüe y en la mayor amplitud de las inclusiones en los libros de texto y demás materiales curriculares sobre la historia, idioma y logros de las minorías.

Pero el momento culminante de la ofensiva reformista liberal sobre las relaciones raciales fue la década de los sesenta. El gran logro de los reformadores e intelectuales políticos liberales consistió en que fueron capaces de contribuir de forma significativa al establecimiento de un "consenso" moral en el Estado a favor de acciones para mejorar las relaciones raciales en la educación y en la sociedad. Ese centrismo militante creó una *via media* entre las demandas culturales radicales nacionalistas y separatistas articuladas por algunas secciones de grupos minoritarios de oposición y la acción de retaguardia de los conservadores, orientada a limitar la reforma educativa y cultural de las relaciones raciales. Aunque el impacto de tales medidas reformistas fue ambiguo, no cabe duda de que éstas produjeron beneficios demostrables, sobre todo en la ampliación de las oportunidades de las minorías en la educación y el empleo (de modo especial en los niveles inferior y medio del sector público). En realidad, la renovación parcial de las posiciones económicas de la sociedad norteamericana que tuvo lugar en los años sesenta (la "gran transformación", como la denominan OMI y WINANT, 1986) sentó las bases para la aparición de una nueva clase media negra (MARABLE, 1985; SPRING, 1985).

Pero el impacto de los programas de mejora no se ha experimentado por igual en el seno de las comunidades minoritarias. Las diferencias internas de clase en cuanto a capacidad, medios y acceso a la educación y a los títulos entre los miembros de grupos minoritarios concretos han determinado de hecho quiénes se beneficiarían más de las políticas liberales de mejora (CRICHLLOW, 1990). Paradójicamente, mientras la clase media negra consigue beneficios sociales y económicos patentes, el reformismo liberal no logra satisfacer en la misma medida las necesidades de las clases más desamparadas de las minorías: los pobres urbanos y del centro de las ciudades, abrumados por una economía capitalista que empeora su situación, la desindustrialización sistemática y la consiguiente pérdida de empleos e infraestructura que sostengan los centros urbanos de los Estados Unidos (CRICHLLOW, 1990). Esta evolución y los efectos diferenciales, desiguales y asincrónicos de la incipiente crisis fiscal han favorecido el desarrollo de la oposición popular al reformismo liberal en los años noventa y la aparición de posturas intelectuales y políticas nuevas en la educación norteamericana en forma de un nuevo movimiento conservador. La influencia del neoconservadurismo sobre el Estado, el pensamiento educativo y las relaciones raciales ha sido significativa. Me ocuparé a continuación de los enfoques neoconservadores de la desigualdad racial y de la reforma educativa.

Reformismo: los nuevos conservadores

Una nueva división económica enfrenta a los productores —hombres de negocios, fabricantes, obreros y agricultores— contra una nueva y poderosa clase de no productores compuesta por una elite verbalista liberal (los medios de comunicación dominantes, las fundaciones principales e instituciones de investigación, el aparato educativo, las burocracias federal y estatal) y un público acogido de forma semipermanente a la beneficencia que coexisten en armonía en un estado de simbiosis de mutuo respaldo.

(RUSHER, 1975, pág. 31.)

El pensamiento neoconservador sobre la educación refleja en parte el amplio desacuerdo popular frente al reformismo liberal y su promoción de programas y políticas patrocinados por el Estado y orientados a paliar las desigualdades y perjuicios raciales experimentados por los grupos minoritarios. Esta crítica neoconservadora del reformismo liberal ha recibido un fuerte impulso del predicamento de los gobiernos conservadores de los Estados Unidos durante los años ochenta y noventa, que iniciaron un rápido recorte de los logros progresistas de los años sesenta en campos como la acción de afirmación, la educación bilingüe y la abolición de la segregación. Esta ofensiva neoconservadora ha supuesto la reorganización estratégica de cuestiones de derechos civiles, como la "igualdad de oportunidades" y la "justicia racial" (OMI y WINANT, 1986, pág. 129). Este discurso considera a los norteamericanos blancos, en especial a los varones, como las nuevas víctimas de la "discriminación al revés" provocada por las erróneas políticas estatales que favorecen a las minorías. Tal evolución ilustra los poderosos efectos de las diferencias asincrónicas presentes en la clase trabajadora norteamericana. El racismo de los discursos populares sobre la reforma educativa y social pone sobre el tapete la cuestión de la solidaridad de la clase trabajadora y la vulnerabilidad de la misma frente a los efectos de los intereses e identidades asincrónicos que se oponen de modo sistemático a la posibilidad de alianzas entre los trabajadores negros y blancos, aún en estos tiempos difíciles, desde el punto de vista económico. Pero los enfoques neoconservadores de la reforma de las relaciones raciales también sitúan en primer plano los profundos y perturbadores efectos del asincronismo dentro de las mismas comunidades minoritarias. Por ejemplo, las significativas diferencias de clase social presentes en la comunidad negra se expresan en términos del alejamiento de la clase media negra de los valores y actitudes relacionados con las correspondientes clases inferiores minoritarias. En ningún sitio se expresa con mayor fuerza esta tensión clasista que en los discursos intelectuales negros sobre la cuestión del bajo rendimiento escolar de las minorías.

Un magnífico ejemplo de esta tendencia neoconservadora de los estudios negros sobre la situación de desventaja de las minorías se encuentra en los escritos de Shelby STEELE (1989). En un ensayo reciente, titulado: "*The Recoloring of Campus Life*", STEELE resume la línea que sigue la postura

neoconservadora frente a las acusaciones negras de un persistente racismo institucional en los establecimientos universitarios. Recuerda un pasado idílico del medio universitario, en el que los alumnos negros luchaban por el éxito académico a pesar de graves limitaciones sociales y económicas. Los estudiantes blancos apoyaban o no obstaculizaban a los negros y éstos conseguían sus objetivos en la vida intelectual y cultural. "En nuestros días", las cosas han cambiado a peor porque los actuales alumnos negros malgastan a propósito los logros de las generaciones precedentes con su preocupación por las burlas públicas, los rituales políticos y las exageradas protestas respecto a que los negros se conviertan en víctimas de los blancos. Según STEELE, tanto la tensión racial como el bajo rendimiento de las minorías en la educación son producto "de la igualdad racial más que de la desigualdad" (1989, pág. 48). Por tanto, 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 las universidades con mala voluntad:

Por supuesto, los problemas raciales no suelen surgir en las universidades. Cuando ingresé en la universidad a mediados de los años sesenta, estas instituciones eran oasis de calma y de comprensión en medio de una sociedad tensa, desde el punto de vista racial: la vida en el campus —con sus tradiciones de tolerancia y de justicia, su auténtica distancia del mundo "real"— imponía cierto grado de apertura mental, incluso en los estudiantes más provincianos. Aunque yo me reunía con blancos que no tenían inconveniente en ser amigos de los negros, la mayoría simpatizaba, al menos en general, con la causa de nuestra libertad. En todo caso, no existía una actividad guerrillera en contra de nuestra presencia, ningún "campo minado de racismo" (como no hace mucho decía un estudiante negro de Berkeley) que negociar. No me atrevo a decir que la expresión "racismo universitario" suponga una contradicción entre los términos, pero hasta hace muy poco parecía una incongruencia.

(STEELE, 1989, pág. 48.)

Las ideas de autores como STEELE han ido adquiriendo relieve en la teoría de la educación y en la política de las relaciones raciales y el neoconservadurismo ha provocado una peculiar alianza entre los conservadores negros y blancos. Los intelectuales neoconservadores blancos, como BLOOM (1987) y HIRSCH (1987), y los teóricos sociales negros pequeño-burgueses, como PATTERSON (1977) y SOWELL (1981), desarrollan líneas argumentales similares con respecto a la cuestión de las diferencias raciales en educación. Estos autores sostienen que habría que reordenar las prioridades de los planes educativos. Insisten, por ejemplo, en privilegiar el objetivo de la excelencia académica sobre los esfuerzos para promover la equidad. Los neoconservadores (tanto negros como blancos) también han defendido con fuerza las políticas educativas "ciegas al color" y en contra de la permeabilización de la cultura dominante y del *curriculum* universitario a las distintas culturas étnicas. Por ejemplo, PATTERSON (1977) sostiene que:

Era ridículamente fácil para el aparato [liberal] dar una respuesta mediante el cambio de algunos rostros en los anuncios para la "generación Pepsi", la introducción de unos cuantos programas en los que se pusiera al día el papel tradicional de los negros como payasos y criadas (con la ventaja añadida de que estos nuevos programas "soul" han sido rentables en extremo), la publicación de un montón de libros de tercera clase sobre la grandeza de la tradición africana, la glorificación de las raíces negras y —lo más cruel de todo— la introducción de un extraño conjunto de autoengaño organizado bajo la denominación de "estudios afronorteamericanos" en el *curriculum* de las universidades de la nación. El carácter étnico negro norteamericano ha estimulado los peores problemas sociológicos del grupo y la incapacidad para distinguir los aspectos de la vida negra, dignos de tenerse en cuenta, de aquellos carentes de interés (pág. 155).

Estos temores neoconservadores respecto a los efectos corrosivos de la "permeabilización étnica" y de la "política de la diferencia" en la vida educativa también se ponen de manifiesto en los escritos de STEELE (1989): "departamentos de estudios negros, decanos negros de asuntos estudiantiles, programas de asesoramiento negro, casas afro, casas de temas negros, el regreso de las danzas negras y las ceremonias negras de graduación: los estudiantes negros y los administradores blancos han puesto en marcha poco a poco una maquinaria separatista que, en nombre de la sagrada diferencia, rediseña las feas líneas de la segregación" (pág. 55).

En resumen, los neoconservadores sostienen que el Estado y las instituciones educativas se han comprometido de forma indebida. Afirman que las políticas benefactoras liberales, aunque bienintencionadas, han producido el efecto imprevisto de desalentar el esfuerzo y el aprovechamiento de los jóvenes de las minorías. En consecuencia, estos teóricos sociales y educadores pretenden implantar un nuevo plan en la educación y en las relaciones raciales de los noventa en adelante. Ese nuevo plan hace hincapié en los siguientes aspectos:

1. El final de las preferencias de las minorías, con el patrocinio del Estado, que se manifiestan en políticas erróneas como las acciones de afirmación (LOURY, 1985; SOWELL, 1975; STEELE, 1989). Por ejemplo, BLOOM (1987) dice: "Las acciones de afirmación institucionalizan ahora los peores aspectos del separatismo. El hecho es que el rendimiento de la media de los alumnos negros no iguala el de la media de los estudiantes blancos en las buenas universidades, y todo el mundo lo sabe. Asimismo es un hecho que el título universitario de un estudiante negro también está contaminado y los empresarios sospechan de él o se convierten en cómplices culpables de la tolerancia de la incompetencia" (BLOOM, 1987, pág. 96). Los intelectuales conservadores negros, como SOWELL (1981), dicen que el fin de la política de tratamiento preferente de las minorías en la educación y su sustitución por una política que garantice las recompensas basadas en un sistema de méritos estimularía, a su vez, el esfuerzo y la excelencia de los jóvenes pertenecientes a minorías.

2. El final de la constante suavización del *curriculum* escolar por medio de la inclusión de asignaturas cuya motivación es política, como los estudios étnicos y la educación multicultural. En un momento en el que la economía norteamericana ha descendido en relación con las economías de sus competidores, como Japón, los neoconservadores señalan los fracasos del sistema educativo y el carácter ineficaz de los *curricula* escolares al uso como explicaciones de "por qué hemos caído" (HIRSCH, 1987).
3. La reintroducción en las escuelas norteamericanas de un núcleo curricular riguroso y de orientación académica que haga hincapié en los valores estéticos, sociales, intelectuales y morales deseables cuyo mejor paradigma aparece en la historia, la filosofía, la literatura y los logros científicos de la "cultura occidental" (BLOOM, 1987; HIRSCH, 1987).
4. La introducción de programas instituidos por el Estado que exijan a las clases minoritarias inferiores que "trabajen", en vez de descansar sobre la base de las "limosnas". Las soluciones a los problemas de la pobreza, del bajo rendimiento educativo y de las desventajas sociales sólo serán posibles cuando se produzcan cambios "positivos" de actitudes y culturales entre los pobres de las minorías y sólo cuando los más proclives a acogerse a la beneficencia empiecen a impulsarse a sí mismos (MURRAY, 1984).

Muchos de estos argumentos neoconservadores se han incorporado ya a las propuestas políticas en los niveles federal, estatal y local de la Administración y de las decisiones educativas. Asimismo, estos argumentos han sido fundamentales para la orientación lingüística e ideológica de recientes informes nacionales sobre el estado de la educación en Norteamérica, como *"A Nation at Risk"*, de la *National Commission on Excellence in Education* (1983). Estas tendencias neoconservadoras de la política gubernamental han influido directamente en los últimos años en la exigencia de mayores "responsabilidades" en la educación, en las órdenes estatales de elevación de los "niveles" y de la "competencia" y en el nuevo enfoque de las prioridades en la educación que privilegia las necesidades de la economía sobre las demandas de igualdad de las minorías (APPLE y BEYER, 1988).

Aunque con frecuencia se considera como una "vuelta" a la "tradición", el neoconservadurismo representa, por tanto, una postura completamente nueva en el pensamiento de la corriente dominante acerca de la reforma racial y educativa. Tanto los pensadores liberales como neoconservadores de la corriente dominante hacen hincapié en el papel que desempeña la educación en la reducción de los efectos de la desviación cultural de los grupos minoritarios, pero los neoconservadores rechazan el carácter programático que los reformadores liberales otorgan a las demandas de las minorías respecto a la igualdad en la educación y la responsabilidad social que los liberales asignan al Estado en estas materias. Por otra parte, los reformadores liberales defienden el papel fundamental del Estado en el

tratamiento de la desigualdad racial y afirman que las políticas que apoyan o promueven la igualdad de oportunidades educativas pueden ayudar a impulsar las oportunidades de vida de las minorías en la sociedad norteamericana.

Como ya he indicado, es imposible pasar por alto el papel crítico de los elementos neoconservadores en la clase media negra, representada por intelectuales como PATTERSON, SOWELL y STEELE, que han proporcionado "justificación desde abajo" (SIMPSON, 1987, pág. 164) al retroceso blanco, en contra del consenso liberal que había ayudado antes a conseguir beneficios efectivos para las minorías en la educación y en otros terrenos. En muchos aspectos, los intelectuales neoconservadores negros representan la manifestación más clara de la diferenciación estructural y cultural asincrónica que se está llevando a cabo en la comunidad negra durante los años noventa. Al subrayar sus títulos de clase y su relación asincrónica con la clase trabajadora negra, estos críticos neoconservadores de la escuela de clase media negra han proporcionado un poderoso apoyo intelectual y político a los conservadores blancos y sus esfuerzos para invertir las políticas de mejora de las relaciones raciales puestas en marcha en los años sesenta. Con respecto a la cuestión de la reforma educativa, estos críticos de la escuela han expresado a los cuatro vientos la idea de que a las minorías les ha llegado el momento de abandonar el papel de "víctimas", haciéndose por completo responsables de su propio futuro en la sociedad norteamericana (STEELE, 1989).

Como veremos en el próximo apartado, los teóricos neomarxistas y radicales se muestran escépticos ante los enfoques liberales y neoconservadores de la corriente dominante de la reforma racial y educativa. Los teóricos radicales dicen que esos enfoques sólo ayudan a aislar las relaciones capitalistas de dominación vigentes en la sociedad norteamericana del tipo de transformación cultural necesaria para que el bienestar social de las clases inferiores minoritarias mejore de forma significativa (EDARI, 1984).

Los neomarxistas y la reforma educativa

Los reformadores de la educación suelen equivocarse cuando tratan el sistema escolar como si existiera en un vacío social.

(BOWLES y GINTIS, 1976, pág. 256.)

Aunque las críticas de las posturas políticas de la corriente dominante acerca del cambio racial y educativo que presentan los educadores neomarxistas son convincentes y bien fundadas, estos críticos radicales de la escuela se quedan muy cortos a la hora de ofrecer políticas y programas explícitos que puedan ayudar a paliar las desventajas educativas y sociales que experimentan las minorías. En parte, la explicación de esta falta de concreción respecto a la reforma de las relaciones raciales tiene que ver, ante todo, con la grave realidad política de la marginación sistemática del

dominio público de los discursos radicales. En segundo lugar, en los marcos de referencia neomarxistas, no se concede al antagonismo racial el mismo tipo de categoría teórica o programática que se otorga, como cuestión de procedimiento, a la clase social. No obstante, dejando aparte estas cuestiones, los neomarxistas presentan propuestas generales de cambio educativo y social que se acercan mucho al problema de la reforma de las relaciones raciales en la educación.

Las propuestas radicales de cambio educativo y social se dividen en dos líneas: "estructurales" y "culturales"; es ésta una característica de las explicaciones radicales de la desigualdad sobre las que llamé la atención en el Capítulo IV, cuando expuse las diferencias conceptuales y teóricas vigentes en los marcos neomarxistas. En pocas palabras, los enfoques estructuralistas de la reforma educativa se orientan "a la producción", en la medida en que privilegian de forma consistente la lucha de clases en el centro de trabajo y en el partido político (por encima de las luchas raciales y étnicas, por ejemplo, en relación con la escolarización y la disminución de servicios comunitarios en el centro de las ciudades) como lugares preferidos para lanzar los desafíos al capitalismo, tanto en el plano de organización como de movilización. En un sentido vinculado con éste, las relaciones raciales se consideran también como una extensión de las relaciones entre el capital y el trabajo, sosteniéndose que la transformación de éstas privaría al racismo de su base material, llevando posteriormente a la desaparición del particularismo racial y étnico. Por otra parte, los teóricos culturalistas, sobre todo los teóricos críticos del *curriculum*, como Wood (1985), sostienen que las luchas contra el capitalismo son de carácter profundamente ideológico y suponen, en sentido fundamental, la oposición en instituciones como las escuelas respecto a cuestiones de significado, idioma e identidad cultural. Los teóricos críticos del *curriculum* dicen también que la transformación de las relaciones opresoras de raza, clase y género en la escolarización constituye una cuestión autónoma de no menor importancia en el proyecto socialista de transformación que las acciones emancipadoras en el centro de trabajo. Pero examinemos con más detalle las perspectivas neomarxistas sobre la reforma de las relaciones raciales, revisando primero el enfoque estructuralista de esta cuestión.

Los estructuralistas

Por regla general, los educadores neomarxistas estructuralistas se muestran en desacuerdo con la postura fundamental del pensamiento neoconservador en educación, o sea, que "la igualdad social sólo puede conseguirse a expensas de la eficiencia económica" (Bowles y Gintis, 1976, pág. 268). Al mismo tiempo, estos teóricos estructuralistas expresan su pesimismo respecto al reformismo liberal de las relaciones raciales en la educación. Dicen que el pensamiento liberal sobre el cambio educativo se detiene mucho antes de tratar las relaciones estructurales de explotación y domina-

ción que determinan la desigualdad en la Norteamérica capitalista. Las políticas reformistas, como las acciones de afirmación y los programas compensatorios, aunque se consideran paliativas, los teóricos estructuralistas creen que sólo ponen parches temporales en un sistema que es intrínsecamente opresor:

En la presente encrucijada de las relaciones económicas de poder, el sistema educativo de los Estados Unidos no puede promover esas pautas de desarrollo personal e igualdad social. Para reproducir la mano de obra, las escuelas están diseñadas para justificar la desigualdad, limitar el desarrollo personal a formas compatibles con la sumisión a una autoridad arbitraria y ayudar en el proceso de que los jóvenes se resignen con su suerte.

(BOWLES y GINTIS, 1976, pág. 266.)

El racismo en la educación se conceptualiza como un subproducto de la reproducción cultural y económica de una mano de obra reprimida y dividida; después de todo, el capitalismo necesita una reserva de mano de obra (JACKUBOWICZ, 1985). Sin embargo, lo que, según los estructuralistas, es funcional para el capitalismo, es sistemáticamente contrario a las relaciones humanas e igualitarias entre diferentes grupos sociales y culturales. Las minorías y las clases trabajadoras están obligadas, en consecuencia, a cargar con los costes del injusto desarrollo del capitalismo. ¿Cómo pueden invertirse estas relaciones desiguales? BOWLES y GINTIS (1976) dicen que ningún tipo de cambio revolucionario socialista puede garantizar la auténtica igualdad de los oprimidos:

Una revolución socialista consiste en el paso del control de los procesos de producción de la minoría de capitalistas, gestores y burócratas a los productores mismos. El movimiento hacia unas relaciones económicas democráticas y participativas hace posible la ruptura de la división jerárquica del trabajo y de las relaciones antagonicas entre grupos de trabajadores de acuerdo con sus posiciones en el sistema de estratificación (p. ej., entre negros y blancos, hombres y mujeres, ejecutivos y trabajadores manuales). Abre la posibilidad de poner la tecnología y la organización al servicio de unas relaciones sociales no alienadas. Al impedir la subordinación social de los trabajadores, permite la aparición de una conciencia democrática auténtica —tanto política como económica— de la ciudadanía. Mediante la eliminación del fundamento económico de la opresión de clase, permite la construcción de instituciones sociales —como las escuelas— que favorezcan la lucha del individuo por su autonomía y desarrollo personal, en vez de reprimirla, mientras proporciona el marco social necesario para convertirla en una verdadera lucha cooperativa (pág. 283).

Los estructuralistas proponen un papel provisional para la educación y los educadores en el proceso de transición hacia el socialismo. Consideran que la educación tiene que desempeñar un papel crítico para el desarrollo del tipo de conciencia democrática que ayude a "eliminar la discriminación racial y sexual" (BOWLES y GINTIS, 1976, pág. 267). La promoción de la conciencia democrática en la educación ayudaría también a "liberar una

amplia reserva de talentos, capacidades y recursos humanos relativamente inexplorados con fines productivos" (BOWLES y GINTIS, 1976, pág. 268). En este proceso, el papel del profesor o educador es el de un individuo subservivo que, por una parte, trabaja a favor de la democratización del proceso escolar y, por otra, trata de establecer vínculos orgánicos con movimientos políticos activos de la comunidad (BOWLES y GINTIS, 1976; EDARI, 1984; SARIUP, 1986).

En comparación con las reformas muy específicas promovidas por los educadores de la corriente dominante, las propuestas neomarxistas en el campo de la reforma racial y educativa son un tanto vagas, y la reforma de las relaciones raciales se presenta, en los marcos de referencia estructuralistas, como una cuestión subordinada dentro del proyecto general de construcción de una sociedad socialista. No está claro el papel que pueden desempeñar las minorías tanto en la actual fase de transición presocialista como en la nueva sociedad socialista norteamericana proyectada. Asimismo, conviene señalar que algunos estructuralistas, como EDARI (1984), pasan por alto o desestiman los esfuerzos actuales realizados por las minorías para conseguir el cambio educativo en cuanto a las relaciones raciales. A pesar de sus limitaciones, los proyectos multiculturales y de educación bilingüe, por ejemplo, están directamente informados por las luchas de los negros, hispanos e indios norteamericanos en relación con el *curriculum*. Por desgracia, los enfoques estructuralistas de la lucha contra el capitalismo sólo conceden una importancia secundaria a las cuestiones de identidad, representación y significado suscitadas por estas luchas curriculares. Esta visión, esencialmente proletaria, de la educación y del cambio social tampoco trata de forma adecuada las cuestiones relativas a la intersección asincrónica de raza, clase social y género en los medios institucionales de las escuelas. Como vimos antes, estas cuestiones relativas a los diferentes intereses, necesidades, etcétera, constituyen formidables obstáculos para el establecimiento de alianzas en contra del *status quo* y la realización de reformas políticas sobre las relaciones raciales en la educación.

Los culturalistas

A diferencia de los marxistas estructuralistas, los teóricos del *curriculum* que adoptan un enfoque culturalista de la enseñanza están mucho más inclinados a conceder una importancia fundamental a la educación en las luchas actuales en contra del *status quo*. Los teóricos críticos del *curriculum*, como WOOD (1985), por ejemplo, conceden un papel mucho más importante que los educadores estructuralistas a los profesores, los estudiantes y el *curriculum* en el proyecto político de transformación de las relaciones raciales, de clase y de género vigentes en la escuela y en la sociedad. Aunque, como los educadores marxistas estructuralistas, algunos teóricos críticos del *curriculum* hacen gran hincapié en el socialismo como forma de sociedad que mejor resolvería el problema de las graves desigualdades que experi-

mentan en la actualidad las minorías y las clases trabajadoras en la Norteamérica capitalista, consideran este objetivo de transformación socialista como un proyecto político a largo plazo.

WILLIAMS (1961) denomina de forma muy elocuente esta idea de proyecto político a largo plazo basada en las prácticas y experiencias cotidianas de los grupos subordinados como la "larga revolución". El concepto de "larga revolución" supone, en parte, una idea descentrada del poder y la práctica políticos y el reconocimiento de que ya existen luchas y prácticas alternativas en consecuencia, producidas por grupos subalternos de profesores, estudiantes y trabajadores en sus propios ambientes institucionales. Algunos teóricos críticos del *curriculum*, como APPLE (1982), dicen que es posible que los educadores radicales consoliden las iniciativas antihegemónicas ya emprendidas por profesores y alumnos en las instituciones educativas y construyan sobre ellas:

Si creemos que la cultura y la política constituyen campos de lucha, el trabajo antihegemónico en estas esferas pasa a ser importante. Si la forma y el contenido culturales y el estado (así como la economía) son intrínsecamente contradictorios y si los alumnos y los profesores experimentan esas contradicciones en la misma escuela, se amplía de modo considerable el conjunto de acciones posibles.

(APPLE, 1982, pág. 166.)

Los teóricos críticos del *curriculum* sostienen también que la escuela no es "inocente" respecto a las contradicciones de raza, clase social y género (CARNOY y LEVIN, 1985; CONNELL y cols., 1982; WOOD, 1985). Dicen que el papel del profesor debe ser el de un activista a favor de las reformas democráticas en el ambiente escolar. Los profesores deben ayudar a los estudiantes a analizar mejor y a luchar contra las desigualdades de poder y de recursos en la escuela y en la sociedad. CONNELL y cols. dicen:

La educación mantiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque se encuentra en peligro constante de caer bajo la influencia de otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clase, la opresión sexual y racial, y en peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación digna de ese nombre es aquella que forme a personas capaces de tomar parte en su propia liberación. El cometido de la escuela no es la propaganda, sino equipar a las personas con los conocimientos, destrezas y conceptos pertinentes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En su sentido más básico, el proceso de educación y el de liberación coinciden... A comienzos de la década de los ochenta, es evidente que las fuerzas que se oponen a ese crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas, sino que se han hecho cada vez más militantes. En tales circunstancias, la educación se convierte en una empresa arriesgada. También los profesores tienen que decidir de qué lado están (1982, pág. 208).

WOOD (1985) trata de concretar más estos argumentos sugiriendo la rearticulación de las preocupaciones curriculares actuales por la competencia

básica en matemáticas, lectura y ciencias con una idea más radical de "alfabetización crítica". Con la expresión "alfabetización crítica", Wood alude al proceso de ayudar a los estudiantes a comprender las estructuras de decisión del Estado y de la economía que operan de modo efectivo para perpetuar la marginación de los hombres y mujeres pertenecientes a las minorías y a las clases trabajadoras. El *curriculum*, dice Wood, debe ofrecer alternativas:

Un sencillo examen de nuestro trabajo en los Apalaches puede iluminar esta cuestión. Aunque ricos en recursos naturales, la región de los Apalaches sigue siendo una de las más pobres de América. Una de las principales herramientas utilizadas para explotar la región se conoce como escritura de plenos poderes, cuyas cláusulas permiten, a los poseedores del título de los derechos sobre los minerales, extraerlos como mejor les convenga, incluyendo la explotación a cielo abierto. Es más, muchas de las escrituras de derechos sobre los minerales infravaloran de forma descarada las materias primas extraídas. Utilizando esas escrituras como elemento básico del *curriculum*, puede enseñarse lectura (vocabulario), matemáticas, leyes, economía, etcétera y, al mismo tiempo, poner en evidencia de qué modo estos documentos privan a las gentes de la región de sus derechos a la riqueza adquiridos desde su nacimiento. Además, si se estudia cómo pueden superar estos documentos los problemas legales sin formar parte de un discurso político, no sólo se enseña una "asignatura", sino que se suscitan cuestiones sobre la legitimidad de todo el sistema político. De este modo, los estudiantes se ilustran en sentido crítico: no sólo son capaces de "leer" y de "hacer ejercicios de matemáticas", sino también de penetrar las mismas estructuras que los oprimen. Éste es el primer paso hacia una pedagogía de la participación democrática (1985, págs. 106-107).

Los educadores marxistas culturalistas y los teóricos críticos del *curriculum*, como Wood, han suscitado diversas cuestiones provocativas relativas a la educación y al cambio social. La idea de estructurar en la escuela una "pedagogía antihegemonía" y un *curriculum* cívico crítico orientado a presentar alternativas "al orden aceptado" (Wood, 1985, pág. 108) a los jóvenes escolares norteamericanos abre posibilidades de exploración de las cuestiones de desigualdad racial en las prácticas pedagógicas cotidianas. Pero algunos teóricos críticos del *curriculum*, como los marxistas estructuralistas, están lejos de ofrecer alternativas claras que traten directamente las cuestiones de la raza y las desigualdades. Estos críticos de la escuela de orientación más culturalista tampoco llegan a concretar enfoques programáticos que se ocupen de manera efectiva de los problemas asociados con la intersección asincrónica de la raza, la clase social y el género en el medio institucional, y con el hecho de que los intereses enfrentados de las minorías, las mujeres y la clase trabajadora ayudan a obstaculizar las alianzas entre estos grupos. En el próximo apartado de este capítulo, presento algunos principios básicos de lo que denomino enfoque asincrónico de la reforma de las relaciones raciales, que pretende tratar algunas de las cuestiones principales relacionadas con los encuentros

entre las minorías y la mayoría en las instituciones educativas y en la sociedad.

La raza y la reforma educativa: el asincronismo

Muchos defensores de la igualdad racial tienden a considerar a las personas negras como una masa homogénea y asumen, de manera implícita, que son tan diferentes de cualquier otro grupo de la sociedad que no pueden aplicárseles las variables normales. Con la excepción de que los estereotipos así creados son más benignos que malignos, esta postura difiere poco del enfoque racista.

(FITZGERALD, 1984, págs. 53-54.)

Como hemos visto, los enfoques de las corrientes dominante y radical de la reforma de las relaciones de raza no tratan adecuadamente las diversas necesidades e intereses de los grupos minoritarios que luchan en el contexto institucional de las escuelas. Estas inadecuaciones de los enfoques al uso de la raza y la reforma educativa inciden en cuestiones importantes, desde el punto de vista teórico, y estratégicas que se ponen de manifiesto en tres áreas críticas.

En primer lugar, tanto los teóricos de la corriente dominante como de la crítica han prestado poca atención a las relaciones internas de competición y selección cultural en la educación y al funcionamiento específico de la raza en el medio institucional; especialmente en lo relativo a su compleja intersección con las variables de clase social y género. Por ejemplo, he afirmado que las necesidades e intereses de las minorías no son ni homogéneos ni unitarios y que la intersección de estos intereses, marcados por la raza, la clase social y el género, en el ambiente institucional desigual de las escuelas es sistemáticamente contradictoria o asincrónica. En pocas palabras, el asincronismo informa de modo directo la configuración de los intereses y necesidades en la educación y en otras instituciones. Como demostré en el Capítulo V, es probable que las reformas de las relaciones raciales y las iniciativas políticas estén limitadas o, incluso, subvertidas si estos múltiples y a menudo contradictorios intereses y necesidades no se tratan de forma adecuada. En realidad, el hecho de que ni los liberales ni los radicales hayan tenido en cuenta las consecuencias políticas y programáticas del asincronismo es, a la vez, notable y paradójico si consideramos el uso político que el actual gobierno conservador de los Estados Unidos ha hecho de ellas, explotando exactamente estas diferencias asincrónicas entre los grupos minoritarios en campos críticos de las relaciones raciales y en instituciones, como la *Civil Rights Commission*. Por ejemplo, situando funcionarios neoconservadores, pequeño-burgueses, pertenecientes a las minorías e interesados en el plano personal, en los cuadros directivos de organizaciones estratégicas, desde el punto de vista racial, como la *Civil Rights Commission*, los gobiernos de Reagan y Bush han podido organizar el apoyo negro a la defensa ideológica de algunas de sus políticas más

racistas y antirreformistas con respecto a numerosas cuestiones: acciones de afirmación, abolición de la segregación, aborto, derechos de los homosexuales, etcétera.

Otro error de los enfoques al uso de la reforma de las relaciones raciales ha consistido en que ni los educadores radicales ni los conservadores han conseguido elaborar una teoría ni una estrategia adecuadas respecto al Estado y a su injusta y variable "participación" en las relaciones raciales entre negros y blancos en la educación y en la sociedad de los Estados Unidos. Así, aunque los educadores liberales han solido considerar el Estado (de modo un tanto ingenuo) como neutral, imparcial y abierto a los argumentos racionales, los teóricos radicales han tendido a centrarse de modo casi exclusivo en el carácter clasista del Estado más que en sus dimensiones raciales específicas. Esta subestima del carácter racial del Estado puede ser onerosa, como han puesto de manifiesto las diversas reformas educativas introducidas o promovidas por los educadores e intelectuales políticos liberales.

El caso de la imposición estatal de la política de abolición de la segregación y su influencia en la autonomía de las instituciones controladas por los negros constituye un magnífico ejemplo de los efectos imprevistos de marcado carácter racial de la implementación estatal de la reforma educativa. Conviene recordar que la legislación relativa a la abolición de la segregación (títulos IV y VI de la *Civil Rights Act* de 1964) constituyó la culminación de los esfuerzos reformistas liberales y del activismo de las minorías en pro de la igualdad de oportunidades. Las políticas segregacionistas de Jim Crow en el sur y el racismo institucional del norte impusieron de hecho a los jóvenes de las minorías una educación inferior, impartida en escuelas y centros superiores mal dotados, desde el punto de vista financiero. La intención política manifiesta de las orientaciones para la abolición de la segregación era igualar las experiencias educativas de los jóvenes de las minorías y de la mayoría mediante la integración racial de los negros en instituciones dominadas por los blancos y viceversa. Pero la implementación estatal de oficio de esta política antisegregacionista tuvo un poderoso efecto discriminatorio en las instituciones educativas de mayoría negra. Aunque la obligatoriedad de las normas antisegregacionistas casi nunca supuso para los norteamericanos blancos el peligro de pérdida de control y de autonomía en las instituciones de predominio blanco, no ocurrió lo mismo en las de predominio histórico negro. MARABLE (1985) aclara esta cuestión poniendo algunos ejemplos:

El título IV de la *Civil Rights Act* de 1964 obligaba a las instituciones públicas negras a mezclarse con las escuelas blancas próximas. A principios de los años ochenta, la *Lincoln University*, de Missouri, y la *University of Maryland-Eastern Shore*, instituciones históricamente negras ambas, tenían un alumnado en el que predominaban los blancos... Los tribunales federales hicieron poco o nada respecto a la prolongación de la segregación en las universidades blancas, pero obligaron a los centros negros de enseñanza superior a cumplir las normas antisegre-

gacionistas. El 20 de julio de 1984, por ejemplo, un juez de distrito de los Estados Unidos dictaminó que la *Tennessee State University* no podría conservar en adelante su "identidad negra". El mantenimiento del predominio negro en el profesorado y de un presidente negro era "una situación que hay que modificar".

(MARABLE, 1985, pág. 102.)

Esto nos lleva a la *tercera área* en la que los enfoques al uso de la reforma de las relaciones raciales están un tanto subdesarrollados. Ni los educadores de la corriente dominante ni los radicales han estudiado con detenimiento ni se han preocupado de la rica historia de lucha, experiencias y puntos de vista surgidos en el seno de las comunidades minoritarias y en otros grupos políticamente activos en la sociedad. JOHNSON (citado en WOOD, 1985) llama la atención sobre el hecho de que los educadores activistas deben ampliar la esfera de la acción política pertinente sobre la reforma educativa participando en un diálogo auténtico con grupos de "interés" ya constituidos:

Ser activamente educativo no consiste sólo en "llevar una política al público" o en destruir mitos sobre la educación pública. Supone, en realidad, prestar atención a las experiencias populares de la educación formal; centrar la investigación en torno a luchas concretas y problemas locales; establecer relaciones con otros agentes —investigadores, activistas de la comunidad, grupos negros, grupos de mujeres—, no para ocupar su puesto, sino para aprender de sus experiencias y prácticas.

(JOHNSON, citado en WOOD, 1985, pág. 101.)

Con independencia de que se consideren de forma individual o colectiva, estas limitaciones de los enfoques actuales de la reforma de las relaciones raciales indican la relación asincrónica que existe entre los reformadores de la educación y los grupos minoritarios oprimidos. Aquellos infravaloran las diferencias "reales" de intereses que, a su vez, son contrarios a la convicción de la existencia de un objetivo común a los educadores e intelectuales reformistas y a los más perjudicados, desde el punto de vista social. No obstante, como ocurría con los aspectos más teóricos del binomio raza-educación, resultan muy instructivos los silencios de las corrientes dominante y radical sobre cuestiones como la complejidad institucional, el papel del Estado y el de los grupos minoritarios en el movimiento radical para la reforma educativa. Estos provocativos silencios pueden ayudar a motivar en parte la formulación de proposiciones alternativas sobre las relaciones raciales y el cambio educativo.

Planteemos con más detenimiento la cuestión. Con respecto a los temas de la desigualdad racial y la necesidad de la reforma educativa, los educadores contemporáneos han actuado independientemente. Por ejemplo, los reformadores educativos de la corriente dominante se han centrado, por regla general, en los aspectos microestructurales de las relaciones raciales, prestando especial atención a las cuestiones del rendimiento académico de las minorías, las expectativas de los profesores y los contenidos

curriculares. Los educadores radicales han dirigido sus esfuerzos a las cuestiones relativas a la transformación macroestructural, prestando especial atención a la economía, los procesos laborales y, en menor medida, al Estado. Los intentos de elaborar teorías y estrategias en torno a la micropolítica de la desigualdad institucional y sus interconexiones con las luchas que se desarrollan en el nivel superior de la economía han sido, en el mejor de los casos, parciales (los críticos marxistas culturalistas y los teóricos críticos del *curriculum* constituyen, hasta cierto punto, una excepción). Creo que es necesario un enfoque interactivo de la reforma de las relaciones raciales, enfoque que, por ejemplo, trate de vincular las preocupaciones por los problemas del rendimiento individual y de la representación de las minorías en el *curriculum* con la preocupación por los trabajos, las políticas de inmigración y el cuidado de los hijos de madres trabajadoras pertenecientes a las minorías.

He sostenido constantemente que 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 entrelazan de manera desigual en el tejido social de las instituciones y estructuras de la sociedad norteamericana: en el sistema educativo, en la economía y en el Estado. Esta interacción desigual de la raza y las otras dos variables, o sea, clase y género (proceso que he denominado asincronismo), es una cuestión práctica que define el encuentro cotidiano entre los actores de las minorías y de la mayoría en los medios institucionales y sociales. Por tanto, la experiencia de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media es cualitativamente diferente de la de una chica negra de clase trabajadora perteneciente a una familia cuya cabeza es femenina. Por ejemplo, como vimos en el caso del informe de SPRING (1985) sobre los *Black Suburbia*, en el Capítulo V, los jóvenes negros de clase media disponían de más opciones materiales que sus compañeros de clase trabajadora cuando la educación de inferior calidad, debida a motivos raciales, de las escuelas públicas de los *Black Suburbia* se hizo intolerable. Los padres de estos chicos de clase media los apartaron del sistema escolar público matriculándolos en instituciones educativas privadas. Los jóvenes de clase trabajadora carecían de esta posibilidad, pues sus padres no disponían del dinero necesario para sacarlos del sistema escolar público racista.

Estas cuestiones asincrónicas configuran y estructuran la experiencia de la desigualdad y las micro y macrodinámicas de la vida educativa y social. El asincronismo debe incluirse como un factor en cualquier estrategia de amplio espectro para un enfoque alternativo de la reforma de las relaciones de raza. En tal caso, ¿cuáles son los elementos de un enfoque interactivo asincrónico de la raza y de la reforma educativa? ¿Cómo podríamos empezar a preparar una ofensiva contra las desventajas educativas y sociales que marginan grupos minoritarios diferenciados? El resto del capítulo lo dedicaré

a analizar, a grandes rasgos, los principales elementos de este enfoque alternativo de la reforma de las relaciones raciales.

Para empezar, he de reconocer que nos encontramos en una coyuntura histórica concreta de la evolución de las relaciones raciales en los Estados Unidos en la que el antagonismo racial y la evidencia del incremento de las desventajas de las minorías en la educación y en la economía constituyen características destacadas de la vida social (CHICHLLOW, 1990; *Education Week*, 14 de mayo de 1986; MARABLE, 1985; OMI y WINANT, 1986; VIADERO, 1989). No obstante, debemos oponernos a las soluciones fáciles a estas cuestiones. Más aún, debemos evitar la tentación de responder al problema de la desigualdad racial de forma indiferenciada y esencialista. Los enfoques esencialistas de las cuestiones raciales pasan por alto o reducen las diferencias existentes dentro de los grupos minoritarios al tiempo que aislan el problema de la desigualdad racial de las cuestiones relativas a la opresión a causa de la clase social y del sexo. En el pasado, aunque esos enfoques reformistas han beneficiado a una pequeña parte de la población minoritaria, caracterizada por su movilidad social ascendente, también han dejado de lado sectores significativos de la comunidad minoritaria (sobre todo a los jóvenes del centro de las ciudades y a las mujeres de clase social inferior de las minorías).

Sin embargo, las consecuencias de la teoría y la práctica del asincronismo no deben ser meramente negativas. No basta con criticar los enfoques teóricos y programáticos de las reformas racial y educativa. La articulación de una perspectiva asincrónica supone una segunda tarea conceptual y práctica más positiva: delimitar, en los debates contemporáneos sobre la escuela, un campo para una política más inclusiva y afirmativa que considere en serio las necesidades, intereses y deseos diferentes de los hombres y mujeres de las minorías y de los jóvenes urbanos de clase trabajadora. Esta intervención teórica y práctica positiva en los actuales debates educativos supone la afirmación de prácticas políticas, culturales e ideológicas que ayuden a definir la identidad y la eficacia de los grupos subordinados.

Por ejemplo, es importante aclarar que incluso las auténticas diferencias lingüísticas, históricas y subjetivas, que los educadores de la corriente dominante han diagnosticado como los "síntomas de la inadecuación" de las minorías (JANMOHAMED y LLOYD, 1987, pág. 10), pueden releerse en sentido transformado como constitutivas de prácticas alternativas radicalmente opuestas a la cultura dominante. En realidad, las autoras feministas negras, como Zora Neale HURSTON (1978), June JORDAN (1980) y Ntozake SHANGE (1983), han tomado precisamente estos temas marginados de la acción, el idioma y la identidad cultural de las minorías para convertirlos en un convincente discurso insurgente que se opone a la representación estereotipada al uso de las personas que pertenecen a las minorías que reproducen la literatura y la cultura popular dominantes en Norteamérica (McCARTHY y APPLE, 1988). Asimismo, estas cuestiones de la identidad cultural, el idioma y la diferencia han definido históricamente las luchas de las minorías en el campo de la educación a favor del control de la comunidad y la escuela alternativa.

Por supuesto, la afirmación del momento positivo de la historia y las luchas de las minorías en los Estados Unidos desde una perspectiva asincrónica no debe suponer una vuelta atrás en la idea de raza como expresión esencialista de solidaridad lingüística y cultural, ni debemos caer en la política del excepcionalismo cultural o "la celebración de la diversidad cultural en su exclusivo beneficio" (JANMOHAMED y LLOYD, 1987, pág. 10). La diferencia racial debe considerarse, en cambio, como un aspecto o punto de partida para poner de manifiesto las distintas solidaridades entre minorías subordinadas, mujeres y jóvenes de clase trabajadora con respecto a formas de opresión independientes aunque relacionadas. De este modo, también podemos superar las tendencias a considerar la "raza" como un depósito o categoría estable y mensurable. Por tanto, hemos de entender la diferencia racial como una situación relativa de los sujetos que sólo puede definirse de modo adecuado en "términos políticos" (JANMOHAMED y LLOYD, 1987), es decir, en términos de los efectos de las luchas sobre la explotación social y económica, la inhabilitación política y la represión ideológica. A este respecto, no tiene sentido separar los discursos sobre la educación y la desigualdad racial de los discursos sobre cuestiones como la brutalidad policiaca en los barrios negros o el hostigamiento sexual y mental de las mujeres de las minorías en las tiendas (CARBY, 1982; HICKS, 1981; PARMAR, 1982). Asimismo, hemos de reconocer que el examen de las relaciones raciales es crítico, no sólo para comprender la vida social que existe al margen de la sociedad norteamericana, sino, en último extremo, para entender la vida, tal como se manifiesta en la corriente política y económica dominante en este país, porque, como sostiene HALL (1981):

Si intentamos detener el relato sobre la política racial, las divisiones raciales, las ideologías racistas para no tener que afrontar algunas de estas difíciles cuestiones; si presentamos un cuadro idealizado de una sociedad "multicultural" o "étnicamente variada" que no preste atención a la forma de combinarse, por ejemplo, el racismo con el sexismo que opera dentro de la misma población negra; si tratamos de contar la historia como si toda una clase social esperase a la vuelta de la esquina algún semáforo en verde para avanzar y desplazar al enemigo racista... no habríamos hecho absolutamente nada en beneficio de la comprensión política de nuestros alumnos (pág. 68).

Este reconocimiento del carácter interrelacionado y sobredeterminado de las relaciones raciales en la escuela y en la sociedad ayuda a definir la principal tarea que emprender: reconstruir los enfoques actuales de las corrientes dominante y radical respecto a la reforma racial y educativa, centrados de manera demasiado estricta en las prácticas del aula y, de un modo demasiado abstracto, en las relaciones entre el capital y el trabajo en el centro laboral. El enfoque asincrónico de la reforma de las relaciones raciales sigue, en consecuencia, un rumbo diferente y se desarrolla de manera no dogmática para establecer vínculos entre las iniciativas a favor de la reforma de las relaciones raciales en la educación y la lucha más

general en pro del cambio de las relaciones de clase y patriarcales vigentes en la sociedad capitalista. Como ya he señalado, los individuos que pertenecen a las minorías ya están situados en estas distintas luchas en calidad de sujetos de raza, clase social y género determinados. Asimismo, el enfoque asincrónico evita, intencionadamente, privilegiar ciertos lugares de lucha como el sindicato, el partido político o el Estado. En cambio, yo defiendo un marxismo estratégico —o lo que APPLE (1979, 1982, 1986) llama política de "reformas no reformista"— que trata de construir proyectos políticos y alianzas "integrados" a partir de las luchas por la hegemonía ya entabladas y las prácticas cotidianas de profesores, estudiantes, padres, administradores y jóvenes de las minorías y de la clase trabajadora. Este enfoque interactivo de amplia base respecto a la reforma de las relaciones raciales puede subdividirse en tres esferas interrelacionadas de acción estratégica: iniciativas del Estado y de la sociedad, iniciativas institucionales en educación (escuelas, universidades, etcétera) e iniciativas curriculares y pedagógicas en el aula.

Iniciativas del Estado y de la sociedad: establecimiento del plan

En la bibliografía de las corrientes dominante y radical sobre la reforma racial y educativa, es habitual referirse al Estado como si fuera una organización o edificio fundamental y coherente situado fuera de la sociedad misma. Los educadores de la corriente dominante suelen contemplar el Estado como actor imparcial, que obligara a cumplir las leyes y último recurso para la resolución de las cuestiones raciales (y otras materias "políticas"). Por su parte, los educadores radicales se mueven a partir de una tradición que considera el Estado como "intervencionista", actúan para estabilizar las demandas populares en la sociedad y para facilitar la acumulación capitalista y la superexplotación de la mano de obra subordinada por motivos raciales (BOWLES y GINTIS, 1976; EDARI, 1984). Las investigaciones modernas sobre la raza y el Estado han empezado a orientarse en direcciones nuevas e importantes, muy valiosas para pensar en la reforma de las relaciones raciales. Basándose sobre todo en el marxista italiano GRAMSCI, autores como HALL (1988) y TROYNA y WILLIAMS (1986) han comenzado a romper la dicotomía entre Estado y masa, tantas veces invocada en la bibliografía de investigación sobre el Estado. Estos autores, en cambio, insisten en la idea de un Estado "ampliado" o "integrado", profundamente invadido por las organizaciones populares de la sociedad civil. Por ejemplo, BEN-TOVIM, GABRIEL, LAW y STREDDER (1982) sostienen que el Estado integrado comprende:

tanto instituciones formales, a base sobre todo de los gobiernos central y local y sus aparatos administrativos, como instituciones informales o privadas, que abarcan las que representan los sectores industriales y financieros de la economía, sindicatos, partidos políticos, organizaciones sin ánimo de lucro, etcétera, (página 307).

Esta idea de Estado ampliado o integrado llama la atención sobre el Estado como ámbito de producción de una política racial asincrónica (BURAWOY, 1981). En los Estados Unidos, la sensibilidad popular con respecto a esta idea ampliada del Estado y la esfera pública se puso de manifiesto de modo espectacular en la política antirracista, contraria al sistema establecido y antibelicista de los años sesenta y primeros setenta. La invasión literal del Estado por las demandas "populares" de justicia racial respecto a la vivienda, la educación y el empleo ayudaron a fijar las prioridades políticas para la acción del Estado en diversas esferas. Pero, aún en este contexto ampliado, la política racial durante este período siguió paradigmáticamente aislada de los discursos sobre la clase trabajadora y las luchas relativas al género, factor que cristalizó con firmeza en algunas características sexistas de la organización interna y la retórica pública del movimiento de los derechos civiles y de los grupos nacionalistas negros (por supuesto, esta observación no empaña en absoluto el hecho de que el movimiento a favor de los derechos civiles jugó un papel generador de los movimientos de protesta que surgieron en los años sesenta: tanto el movimiento feminista como el antibelicista se inspiraron y tomaron su estrategia del movimiento a favor de los derechos civiles).

Habida cuenta de las lecciones aprendidas del pasado, los grupos progresistas y radicales deben luchar por volver a tomar la ofensiva moral respecto a la desigualdad racial en la educación dentro del Estado. Pero, de los años noventa en adelante, esto debe significar la democratización de la política interna de los mismos movimientos reformistas. Los educadores radicales deben luchar *con* y no *para* los que se encuentran en situaciones sociales desventajosas; los hombres de las minorías deben ocuparse de los problemas de las mujeres de las minorías, y las organizaciones de la clase trabajadora deben luchar por los problemas del racismo y del sexismo. La desigualdad racial en la educación no puede separarse de este amplio conjunto de cuestiones. Tenemos que recordar que la desigualdad en la educación en detrimento de la juventud negra ha estado asociada, desde el punto de vista histórico, con la desigualdad de oportunidades y las diferentes perspectivas de futuro en prácticamente todas las demás esferas de la vida social, económica y política. Así, en este sentido, la oposición a la desigualdad racial y a la inferior calidad de las experiencias educativas que padecen los jóvenes de las minorías carecerá de sentido si esta oposición no se conecta con una ofensiva generalizada, dentro y fuera del Estado, con respecto a cuestiones como el desempleo, la salud y los abusos de la policía. Estas cuestiones de los prejuicios sufridos por las minorías se entrecruzan (aunque de forma desigual) con otras similares, si no idénticas, de privación a las que se enfrentan los y las jóvenes de la clase trabajadora. Es obvio que no debemos suponer la existencia de una base común a todos los oprimidos de una u otra forma. La tarea de establecer alianzas en torno a las cuestiones de la desigualdad educativa y la privación social supone aceptar transacciones, compromisos, etcétera. Pero no debemos abandonar la tarea de estructurar una sensación común de objetivo, voluntad política y liderazgo

moral en un Estado integrado (entre funcionarios administrativos, legisladores, profesores, estudiantes y grupos minoritarios y de mujeres "progresistas" y reformistas) en relación con las cuestiones de desigualdad (racismo, sexismo, opresión de clase).

Hay que procurar alcanzar estos objetivos en el contexto del establecimiento de un nuevo plan social y de la redefinición de las prioridades de las políticas y programas estatales que ayuden a cambiar la vida de las minorías y demás grupos oprimidos. Este proceso de establecimiento de un plan es crucial en la medida en que resume la relación entre el Estado y la sociedad civil y define la dirección y el centro de atención de la política y del liderazgo moral del Estado respecto a la pluralidad de cuestiones sociales, económicas y culturales de nuestra época. De igual modo, el proceso de establecer un plan aclara también adónde y con qué fines se destinarán los recursos técnicos, políticos y económicos del sector público y quiénes serán los beneficiarios de las políticas y programas estatales (la empresa capitalista, el ejército, los grupos minoritarios y de mujeres, los desempleados, etc.). Este proceso no debe darse por supuesto y la participación o no participación de las organizaciones populares es crucial para determinar cuáles serán las principales preocupaciones del Estado.

Creo que los educadores radicales no pueden permitirse permanecer ajenos a la política "convencional" de la formulación de normas. En realidad, actuar así no es sino dejar un considerable margen político de maniobra a los conservadores y a los agentes de la corriente dominante situados en las instituciones y aparatos estatales. Al apartarse de los procesos de formulación política y de establecimiento de planes, los agentes radicales evitan también la difícil tarea de generar opciones y alternativas orientadas a la satisfacción de las necesidades e intereses cotidianos de las minorías oprimidas y de las mujeres. Los educadores radicales ya han concedido de modo significativo un considerable terreno y margen de maniobra a los educadores de la corriente dominante en la determinación de la educación y de la política social, cosa que ha quedado ilustrada de manera convincente en el desarrollo de los acontecimientos políticos de la última década en los Estados Unidos.

En una época de restauración conservadora, el Estado ha dedicado a otros menesteres fondos y recursos que se destinaban a cumplir los compromisos políticos, (establecidos por los gobiernos más liberales de los años sesenta), de paliar las desventajas de las minorías en la educación y en la sociedad. Con el advenimiento del gobierno Reagan en los años ochenta, los compromisos relativos a la expansión de la capacidad militar y de defensa de los Estados Unidos y una agresiva política de privatización y liberalización sustituyeron a las preocupaciones por la pobreza y la desigualdad que constituían características importantes de los anteriores planes políticos liberales. Esta evolución se dejó sentir de modo especial en los campos de las relaciones raciales y de la educación. Por ejemplo, el Estado ha recortado drásticamente su compromiso financiero con los programas de educación compensatoria y de recuperación, orientados sobre todo a la

satisfacción de las necesidades de los jóvenes de las minorías y de la clase trabajadora. En efecto, como señalan BASTIAN, FRUCHTER, GITTELL, GREER y HASKINS (1986), "los alumnos en situación desventajosa con necesidades de adquisición de destrezas básicas han recibido una ayuda de recuperación significativamente menor que en las dos décadas anteriores" (pág. 83). Según estos autores, "unos 900.000 alumnos perdieron los servicios correspondientes al título I [y unos] trece estados han eliminado por completo los programas específicos del título I, capítulo I, incluyendo los de matemáticas y preescolar" (pág. 83). Con la excepción de programas populares como *Head Start*, esta pauta de parsimonia e insensibilidad hacia las necesidades sociales y educativas de los más perjudicados no cambió en realidad con el ascenso de George Bush a la presidencia. El "nuevo" gobierno republicano siguió "en sus trece" con respecto a su sentido de establecimiento de prioridades, a pesar de los cambios consiguientes a la reciente oleada de reformas habida en Europa en relación con la "amenaza militar del bloque soviético".

Esta evolución es sintomática de la efectiva relegación de los intereses de las minorías y del total racismo de los planes sociales y políticos del Estado, tal como los formuló el gobierno conservador de los Estados Unidos. Y esto es lo ocurrido en áreas de especial importancia para las minorías raciales, como la enseñanza superior. La Figura 6.1 ilustra y resume las pautas de las políticas estatales para la educación superior de los jóvenes pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora. Se compara la política estatal de los años sesenta con la de los ochenta.

Es importantísimo que los educadores radicales se opongan directamente a los modelos actuales de distribución de recursos en la enseñanza superior, interviniendo en el proceso de planificación y formulación de políticas, tanto en el nivel local de dirección escolar, como en el municipal, en el de la política estatal y en el nivel nacional de decisión federal. El primer paso consiste en oponerse al racismo de las políticas estatales y a la relegación de los intereses de las minorías en las prácticas de planificación social y económica llevadas a cabo en el Estado. Esto no puede posponerse ni tratarse como una simple "cuestión de menor importancia", porque la infra-dotación económica de los programas acogidos al título I y de otros proyectos de beneficencia social afecta también a los jóvenes de clase trabajadora y a las mujeres. Los heterogéneos recursos de organización, materiales e intelectuales de los grupos progresistas deben movilizarse en una oposición sistemática a las políticas sociales discriminatorias del Estado. Por supuesto, esto plantea cuestiones sobre los tipos de políticas y gastos fiscales que deberían tener prioridad en los planes del Estado. Utilizando el discurso ideológicamente sesgado del "interés nacional" y de la "seguridad nacional", los políticos han tratado de justificar asignaciones presupuestarias excesivas a la defensa (aún en la época presente, tras el final de la guerra fría) y la correspondiente infradotación económica de proyectos educativos de mejora, como los de educación compensatoria. En el pasado, los educadores radicales y los activistas sociales han cedido con excesiva facilidad a los

Enseñanza superior		
	1960	frente a 1980
1.	En 1964, la <i>Economic Opportunity Act</i> autorizó la financiación de programas de trabajo y estudio en centros universitarios para ayudar a estudiantes en situación académica desventajosa.	1. En 1980, el presidente entrante Reagan declaró su hostilidad a la participación del gobierno federal en la educación y propuso la abolición del <i>Department of Education</i> .
2.	En 1964, se aprobó la <i>Civil Rights Act</i> , que impedía la financiación de instituciones que discriminaran a causa de la raza, obligando, en consecuencia, a las universidades y centros de enseñanza superior a abrir sus puertas a las minorías.	2. En 1983, el gobierno republicano concedió exenciones fiscales a instituciones privadas, como la <i>Bob Jones University</i> , que practicaban la discriminación y el elitismo.
3.	De acuerdo con la <i>Higher Education Act</i> de 1965, se extendieron los programas de estudio y trabajo, se estableció un programa de becas según necesidades y se proporcionó ayuda federal a centros universitarios negros con problemas.	3. En sus cuatro primeros años, el gobierno Reagan utilizó los recursos materiales y legales del <i>Department of Justice</i> para oponerse a las cuotas de acciones de afirmación.
4.	En 1968, se aprobó el trío de programas de superación y apoyo académico (<i>Upward Bound, Talent Search and Special Services for Disadvantaged Students</i>).	4. En 1988, la gravedad de los recortes iniciados por el gobierno federal se dejó sentir sobre todo en el área de los programas universitarios de trabajo y estudio, de los que dependían muchos estudiantes pertenecientes a minorías para conseguir ingresos suplementarios durante su permanencia en la universidad. A lo largo de ese período, la financiación de los programas de trabajo y estudio disminuyó en un 22 %.

Figura 6.1.—Tendencias de la política educativa respecto a la enseñanza superior.

intelectuales y políticos de la corriente dominante la definición de lo que debería constituir el "interés nacional". Si tienen en cuenta la responsabilidad del Estado respecto a sus ciudadanos menos acomodados —hombres y mujeres pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora—, los educadores y activistas radicales pueden ayudar a redefinir el discurso del "interés nacional" de manera que incluya las necesidades e intereses de estos grupos oprimidos.

En segundo lugar, los educadores y activistas radicales deben trabajar para contener los esfuerzos dirigidos a reducir las mejoras conseguidas en la educación y en el empleo mediante las luchas de las minorías y de las mujeres, mejoras sometidas a ataques de los políticos conservadores en los últimos años. Como afirman BASTIAN y cols. (1986), hay que defender los programas específicos de mejora, como la educación bilingüe y *Head Start*, que han ayudado a fomentar el aprovechamiento educativo y el provecho material de las minorías. Pero es necesario trascender la simple estabilización de las mejoras de las minorías y de la clase trabajadora en la educación

derivadas de las luchas y compromisos de una década anterior. Los educadores radicales deben estar dispuestos a dar un paso más y defender un programa ampliado y radicalmente igualitario de reformas que vinculen las demandas de igualdad en la educación con las peticiones de cambios económicos y estructurales en los centros urbanos de los Estados Unidos. Estas reformas igualitarias de amplia base servirían para apoyar y elevar la calidad de vida de las mujeres y hombres de las minorías oprimidas y de la clase trabajadora. Ello supondría el desarrollo de apoyos infraestructurales a la creación de empleo, la promoción de la salud, los cuidados infantiles, viviendas decentes y autonomía y control comunitarios respecto a los servicios sociales, incluida la educación. En otras palabras, las reformas que tratan de favorecer el éxito escolar de las minorías deben "integrarse" en un marco más global de políticas orientadas a la restauración y el desarrollo de las comunidades minoritarias y de clase trabajadora del centro de las ciudades, así como a la promoción de la participación económica, cultural y política de los hombres y mujeres de las minorías y de clase trabajadora en la vida social de este país.

El proyecto político de reorientación de los planes del Estado, apartándolos de la hegemonía de los discursos políticos conservadores de la corriente dominante y dirigiéndolos a la inclusión no paradigmática de las necesidades, intereses y demandas asincrónicos de los grupos oprimidos sienta las bases de una democratización auténtica de los marcos políticos contemporáneos y de la expansión del acceso "del público" a los recursos en manos del Estado. Este proceso de democratización y redefinición de los planes políticos del Estado debe ayudar también a fijar el punto de partida para la reforma política de las relaciones raciales en el nivel institucional de escuelas, centros superiores y universidades.

Iniciativas institucionales: hacia una cultura escolar igualitaria auténtica

Las dinámicas internas de las instituciones educativas como las escuelas son particularmente complejas y, con frecuencia, inestables. Esta complejidad viene dada por la pluralidad de actores e intereses que chocan y se destruyen unos a otros en el medio escolar. Los discursos reformistas de la corriente dominante pasan por alto, en general, las cuestiones relativas a la intersección de raza, clase social y género y las "reglas" internas o relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural que median las diferencias sociales y culturales en la escuela. Concretamos más. En las escuelas, los alumnos de las minorías y los de la mayoría, así como los profesores de ambas están separados por diferencias significativas y, a veces, amplias con respecto a bienes, capacidades, intereses y necesidades. Por ejemplo, el simple factor de la diferencia numérica en cuanto a la representación y a la presencia en el profesorado y en los órganos directivos de las escuelas en las instituciones con predominio blanco se traduce casi

siempre en enormes desequilibrios de poder e influencia en los procesos de decisión en la educación. La menor presencia cuantitativa de profesores y alumnos pertenecientes a las minorías supone a menudo una inferior organización y menor margen de maniobra (SMALL-McCARTHY, 1988).

Pero la cuestión trasciende los simples números. Las reglas institucionales, formales e informales, de competición, explotación, dominación y selección cultural en las escuelas operan en beneficio de los blancos dominantes y en perjuicio de las minorías. TROYNA y WILLIAMS (1986), por ejemplo, dicen que los estudiantes y profesores negros son especialmente vulnerables a las reglas socioculturales de las instituciones educativas, reglas que a menudo establecen sus compañeros blancos: "casi siempre, los negros están obligados a convertirse en 'expertos culturales' en términos dictados por los profesionales blancos", (TROYNA y WILLIAMS, 1986, pág. 118). Estos teóricos de las relaciones raciales ponen un ejemplo concreto de este dilema institucional que se plantea a las minorías en el contexto educativo británico, llamando la atención sobre "la controversia de Birmingham en 1985 sobre un curso especial de gestión para profesores negros, basándose en que su rendimiento profesional era inferior" (TROYNA y WILLIAMS, 1986, página 118).

Dado que un sistema educativo muy diferenciado beneficia a los blancos en relación con sus colegas pertenecientes a las minorías, ¿por qué van a interesarse por las relaciones raciales los profesores y administradores blancos? Los reformadores educativos de la corriente dominante han utilizado durante demasiado tiempo un modelo de escuela en cuanto institución neutral, desde el punto de vista cultural. Este enfoque despolitizado de la reforma limita también el problema de la desigualdad racial en Norteamérica a la cuestión del "bajo rendimiento negro", manejable en apariencia, aunque estructurada de forma simplista. Por regla general, los reformadores políticos esquivan las necesidades e intereses de los profesores y estudiantes y la micropolítica relacionada con las diferencias institucionales endógenas que configuran las relaciones entre minorías y mayoría en la escuela.

Los educadores de las corrientes dominante y radical tampoco consiguen estudiar el carácter sexuado del trabajo de los profesores ni cómo las limitaciones e impedimentos prácticos presentes en la vida y experiencias cotidianas de los docentes pueden operar en contra de la implementación o puesta en práctica de las reformas educativas. Por ejemplo, la creciente racionalización de las instituciones educativas ha supuesto que los ambientes de trabajo de muchas escuelas sean con frecuencia "restrictivos, impersonales, rígidos en cuanto a su organización, con menos profesores de lo necesario" (BASTIAN y cols., 1986, pág. 25). Además, existen innumerables pruebas que muestran que, incluso en las escuelas norteamericanas más elitistas, la mayoría de los profesores tienen un trabajo excesivo, están mal pagados y cada vez gozan de menos autonomía respecto a dimensiones críticas de su trabajo, como la determinación de los contenidos curriculares, los materiales del curso y la disciplina (GOODLAD, 1983; SIZER, 1984). Cualquier propuesta de reforma de las relaciones raciales en la escolarización ha de

tener en cuenta estas características estructurantes de la cultura cotidiana institucional y de trabajo de los profesores. Desde mi punto de vista, es absolutamente crítico que los reformadores educativos eviten la práctica habitual de tratar las escuelas como cajas vacías sobre las que pueden imponerse sin más las políticas reformistas procedentes del exterior. Este enfoque de la escolarización muy descontextualizado ha puesto en peligro muchas reformas bien intencionadas de la corriente dominante. Ciertas iniciativas políticas reformistas, como la abolición de la segregación en la escuela, han significado con frecuencia el simple incremento del número y visibilidad de las minorías en el conjunto de alumnos y en el de profesores de las escuelas. Ni los educadores ni los políticos han tenido en cuenta las culturas de organización e institucionales de las escuelas ni cómo las prácticas institucionales delimitan las opciones de las minorías y de la mayoría en pro o en contra del cambio educativo.

Después de todo, conviene señalar que, para que tenga sentido el cambio en la vida cotidiana de profesores y alumnos, es necesario trabajar por la reforma de las relaciones raciales en la educación y luchar por ella. Esto significa tratar de conseguir un compromiso institucional fundamental para repensar las actuales prioridades curriculares y educativas. Supone, por ejemplo, reflexionar sobre la importancia educativa que suele otorgarse a la "excelencia" y la "eficacia" a expensas de la preocupación por la equidad. Más importante aún: la reforma de las relaciones raciales debe ocuparse de las reglas asincrónicas de competición, explotación, dominación y selección cultural (reglas institucionales fundamentales del juego que median las diferencias de clase social, género y raza en el ambiente escolar). Debemos intentar conseguir un nuevo conjunto de prioridades en el ambiente institucional de la escuela, que hagan hincapié en la inclusión cultural, en vez de en la selección cultural; en la cooperación, en lugar de en la competición, y en la equidad, en vez de en la dominación y la explotación.

Algunos elementos necesarios para este cambio de prioridades y la reorganización correspondiente ya están presentes como características compensadoras del ambiente escolar. Como han señalado CARNOY y LEVIN (1985), existe una tradición de valores democráticos y éticos y un lenguaje de reciprocidad vigentes en la cultura formal e informal de los profesores y los alumnos en la escuela. A menudo, la lógica instrumental y la preocupación por la racionalización y la eficacia aplastan estos elementos democráticos y éticos. En consecuencia, es preciso resucitar, consolidar y extender estos aspectos más democráticos y posibilistas de la escolarización con el fin de construir un auténtico ambiente igualitario, antirracista y antisexistista en las instituciones educativas. En términos prácticos, es posible que esto suponga ciertas formas de lo que ha dado en llamarse "discriminación positiva" para "corregir" la historia de marginación educativa y desprecio de los estudiantes de las minorías. Por ejemplo, las iniciativas institucionales asincrónicas y emancipadoras podrían contemplar el principio de que los estudiantes de las minorías "de bajo rendimiento" tuvieran máxima prioridad con respecto al acceso a los recursos, a la dedicación de tiempo del profesor, etcétera,

sobre la base del principio rawlsiano de "dar máxima ventaja a los menos aventajados" (APPLE, 1979, pág. 32). Un proceso de modificación de las prioridades de la escuela a tenor de los principios que he señalado (junto con un proceso de modificación de las prioridades de los planes del Estado y de la sociedad con respecto a la reforma racial y educativa) facilitaría el desarrollo y la promoción de una auténtica cultura institucional igualitaria que, en todo caso, privilegiara las necesidades de los menos aventajados de nosotros, en vez de las de los más aventajados.

Iniciativas curriculares

Las iniciativas reformistas para favorecer las relaciones sociales igualitarias en el ambiente escolar también plantean la necesidad de un enfoque más democrático e igualitario del *curriculum* y de las prácticas pedagógicas en la educación. En este terreno, ciertos hechos han quedado tristemente patentes. Tanto en la bibliografía de la corriente dominante como en la de la radical, abunda la documentación acerca del estancamiento y, en algunos casos, el retroceso de la suerte educativa de los jóvenes negros, hispanos e indios norteamericanos al entrar en la década de los noventa (GAMORAN y BERENDS, 1986; GRANT, 1984, 1985; SUDARKASA, 1988). Estos estudios llaman también la atención sobre algunas de las formas más perniciosas de influir las prácticas curriculares y pedagógicas al uso en contra del éxito de los alumnos de las minorías, apartándolos del núcleo curricular académico. Por ejemplo, estos estudios muestran que: la probabilidad de que se incluyan a las chicas y chicos de las minorías en grupos de bajo o nulo nivel académico es mayor que la de sus compañeros blancos (FORDHAM, 1990; GRANT, 1984, 1985); el estímulo proporcionado por los maestros y sus expectativas en relación con los estudiantes negros e hispanos son inferiores a los referidos a los alumnos blancos (OGBU y MATUTE-BIANCHI, 1986); los estudiantes negros tienen menos oportunidades de aprendizaje que los blancos (GAMORAN y BERENDS, 1986), y, en último término, los jóvenes negros, hispanos e indios norteamericanos tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela que los blancos (*Educational Week*, 14 de mayo de 1986; SWARTZ, 1989). Estos factores raciales se complican con la dinámica de género (las chicas negras suelen desenvolverse mejor que los chicos negros en el plano académico, pero la probabilidad de que se les niegue la categoría académica y social concedida a las chicas y chicos blancos de su clase es mayor: GRANT, 1984, 1985; OGBU, 1978) y la dinámica de clase social (cada vez con mayor frecuencia, los jóvenes negros de clase media profesional abandonan las instituciones de predominio negro y optan por centros universitarios estatales de predominio blanco y por las universidades de la *Ivy League*, poniendo en peligro, por tanto, la autonomía y supervivencia de las instituciones negras y suscitando cuestiones intranquilizadoras respecto a la identidad cultural, (MARABLE, 1985).

Como hemos visto, las respuestas de la corriente dominante al problema

de la raza en la educación suelen insistir en las responsabilidades sociales de las minorías y promover programas curriculares y educativos compensatorios de los siguientes tipos:

- a) programas de enriquecimiento cultural y educativo, como *Head Start* y *Upward Bound*;
- b) *curricula* multiculturales que hacen hincapié en elevar el autoconcepto y la autoestima de las minorías;
- c) programas centrados en la adquisición de las destrezas básicas y orientados hacia las competencias, que aspiran a preparar a los jóvenes de las minorías para el mercado de trabajo secundario.

A pesar de la utilidad de los programas individuales, como *Head Start*, los educadores de la corriente dominante han tendido a pasar por alto las contradicciones relacionadas con la raza y el *curriculum*, tratando, en cambio, de imponer un régimen instrumental sobre las prácticas curriculares y pedagógicas en la educación. Estos enfoques de la reforma curricular y educativa han tenido el efecto consiguiente de reafirmar (en vez de oponerse a él) el *modus operandi* habitual en el sistema escolar y las prácticas curriculares de agrupación según capacidades de los alumnos y de asignación de *curricula* más o menos complejos según la clasificación de los estudiantes (principales mecanismos a través de los cuales se excluye a los alumnos de las minorías del *curriculum* académico básico, "preparándoles" para el mercado de trabajo secundario). Estas prácticas de diferenciación curricular (enseñanza de distintos tipos de *curriculum* a diversos grupos de estudiantes) constituyen también el núcleo de los procesos de marginación racial y subordinación de los estudiantes de las minorías en la cultura institucional de la escuela.

Así pues, los educadores e intelectuales políticos de la corriente dominante no han conseguido comprometer a los profesores en un examen sostenido de las dimensiones sociológicas y raciales de las prácticas curriculares y pedagógicas al uso. La cuestión de la raza y la equidad en la educación requiere un replanteamiento serio de las prácticas curriculares y pedagógicas vigentes relativas a los *curricula* divergentes que se asignan a distintos alumnos de acuerdo con su clasificación y a la agrupación según capacidades de los alumnos (BASTIAN y cols., 1986; CRICLOW, 1990). Todos los alumnos deben tener acceso a un *curriculum* académico "básico". El hecho de la exclusión de un número desproporcionado de jóvenes negros, hispanos e indios norteamericanos de un *curriculum* de ese estilo en las escuelas públicas es a la vez intolerable e indefendible.

Pero la idea de un *curriculum* académico básico general plantea también diversas cuestiones directas respecto a los contenidos y organización de los materiales en el *curriculum* escolar. Por ejemplo, el sostenido predominio anglocéntrico en los contenidos y organización de los *curricula* escolares norteamericanos subraya el hecho de que los educadores sólo han prestado una atención superficial a las demandas de las minorías en relación

con la inclusión de mayor cantidad de conocimientos sobre la historia y la cultura de los hispanos, los negros y los indios norteamericanos. En la mayoría de los programas, ni siquiera se han tomado en serio las propuestas relativamente modestas de los defensores de la educación multicultural (BANKS, 1981, 1987).

No obstante, a medida que las poblaciones escolares han ido diversificándose, desde el punto de vista étnico, y las minorías se convierten en mayorías en muchos distritos escolares del país, el apoyo moral y práctico a la hegemonía del anglocentrismo en el *curriculum* ha disminuido (SCHMIDT, 1989). La tregua hegemónica que ha existido durante años entre las autoridades escolares y sus clientes, en rápida diversificación, ha ido desgastándose. Los jóvenes y las mujeres de las minorías han comenzado a cuestionar las premisas y prácticas subyacentes a la selección del saber escolar y los contenidos de los *curricula* de centros de enseñanza superior y universidades. Se han suscitado cuestiones en torno a las "dicotomías tradicionales, como la división entre materias duras, 'masculinas', como las matemáticas y las ciencias, y las blandas, 'femeninas', como los temas artísticos" (SARUP, 1986, página 117). Una vez más, los estudiantes de las minorías están planteando "nuevas" demandas a favor de la democratización y la diversidad de *curricula* y ofertas de cursos en escuelas y universidades de todo el país. En este punto de ruptura del paradigma curricular dominante pueden introducirse las demandas más radicales a favor de materiales curriculares y prácticas pedagógicas críticas antirracistas y antisexistas. Los críticos radicales, como CONNELL (1987) y SARUP (1986), afirman que el *curriculum* escolar para los jóvenes de las minorías y de la mayoría debería mantener vínculos orgánicos con otras experiencias y luchas de la sociedad, respecto a cuestiones como la politización de los barrios minoritarios, el hostigamiento sexual y la marginación de las mujeres de las minorías y de la mayoría en los centros de trabajo y las necesidades infraestructurales de las comunidades minoritarias en los núcleos urbanos y en el centro de las grandes ciudades de Norteamérica. Un *curriculum* crítico "nuevo" de este tipo también "celebraría las contribuciones de los trabajadores, las mujeres y las minorías a nuestro acervo cultural" y constituiría el punto de partida "para proporcionar a los estudiantes su propio capital cultural" (WOOD, 1985, pág. 107). Al insistir en la introducción en el *curriculum* escolar de saberes culturales radicalmente diversos, enraizados en las bases sociales y en las experiencias asincrónicas de los grupos oprimidos, podemos trascender el pluralismo "benigno" y el relativismo cultural de los programas de la corriente dominante, tal como aparecen en determinadas formas inocuas de la educación multicultural, porque, como dicen Abdul JANMOHAMED y David LLOYD (1987), "ese pluralismo tolera la existencia de la salsa, disfruta incluso de los restaurantes mejicanos, pero elimina el español como medio de instrucción en las escuelas norteamericanas" (pág. 10).

Pero la simple superación de los modelos simplistas de relativismo cultural no basta para "invertir la hegemonía" (CONNELL, 1987, pág. 15) del anglocentrismo dominante en el *curriculum*. Debemos ir más allá de la estrategia

compensatoria de la simple adición de saberes culturales diversos al *currículum* dominante. El enfoque asincrónico de la transformación del saber escolar requiere una segunda estrategia, orientada a promover el asincronismo, la diferencia y la heterogeneidad, como lo que Bob CONNELL (1987) llama programa de "aprendizajes comunes". Tal estrategia aspira a reestructurar el *currículum* dominante (que sabemos justifica las actitudes y prácticas de la clase media blanca), llevando las experiencias no institucionalizadas de las minorías marginadas y de las mujeres y hombres de la clase trabajadora "al centro" de la organización y estructura del *currículum* escolar. El objetivo último de la estrategia de "aprendizajes comunes" consiste en procurar la difusión generalizada por todo el sistema escolar del saber antihegemónico basado en las experiencias de los menos favorecidos. CONNELL defiende ese enfoque proactivo y generativo para "universalizar" en el *currículum* las experiencias y perspectivas asincrónicas de los grupos oprimidos.

El razonamiento de CONNELL se basa en dos importantes premisas. En *primer lugar*, señala que un principio político y ético de justicia social positiva debe informar la selección del saber del *currículum* escolar. Adelantando la idea de un enfoque ampliado de la justicia educativa y social, CONNELL indica también que un "nuevo" *currículum* crítico debería privilegiar los intereses humanos de los menos favorecidos. En *segundo lugar*, sostiene que la transformación asincrónica del *currículum* escolar debe basarse en principios epistemológicos que afirmen la validez de los puntos de vista de las minorías marginadas y de los hombres y mujeres de la clase trabajadora. Conviene citarlo aquí con cierto detalle:

En principio, hay muchos programas posibles de aprendizajes comunes aunque, en un ambiente histórico concreto, es probable que tan sólo algunos tengan gran importancia práctica. El criterio de justicia social es el criterio mínimo para escoger entre ellos y constituye la mínima defensa de la estrategia de inversión de la hegemonía. Podemos aceptar, con RAWLS, que justicia social significa adoptar el punto de vista de los menos favorecidos, aunque hemos de hacerlo sin su fantasía de que esto pueda hacerse pasando por alto la propia posición social... Pero esto sólo constituye una defensa mínima. Hay razones más fuertes para procurar un programa educativo estructurado de este modo. Distintos puntos de vista proporcionan diversas visiones del mundo y algunas son más amplias y convincentes que otras... Si, por ejemplo, queremos enseñar acerca del carácter étnico y las relaciones raciales, es posible una comprensión más abarcadora y profunda si estructuramos el *currículum* desde el punto de vista de los grupos étnicos subordinados que si trabajamos desde el punto de vista del grupo dominante. El "racismo" es un concepto organizador *mejor*, desde el punto de vista cualitativo, que el de "inferioridad natural", aunque cada uno tiene sus raíces en una experiencia concreta y lleva consigo un interés social. El aumento del conocimiento sobre el género constituye [otro] caso. Se ha acumulado un amplio cuerpo de información y discursos sobre la familia, el empleo de la mujer, el desarrollo social de los niños, la masculinidad y la feminidad que, durante décadas, ha quedado en la trastienda de las ciencias sociales dominadas por los intereses

hegemónicos de los hombres. El punto de vista de las menos favorecidas en las relaciones de género, articulado en el feminismo, ha transformado la cuestión. El feminismo moderno ha producido un análisis *cualitativamente mejor* de un amplio campo de la vida social mediante un conjunto de conceptos nuevos (política sexual, patriarcado, división sexual del trabajo, etc.) y nuevas investigaciones informadas por ellos. Las consecuencias de esta revolución conceptual todavía tienen que prevalecer en gran parte del *currículum*.

(CONNELL, 1987, págs. 16-18.)

Los argumentos de CONNELL para reestructurar el *currículum* desde el punto de vista de quienes "soportan el peso de la desigualdad social" (página 17) están bien fundados. Es cierto que "los marginados u oprimidos son los únicos que pueden entender el completo significado de la opresión" (EDGERTON, 1989, pág. 3). Un *currículum* crítico, que haga hincapié en el cambio antirracista y antisexista y la reorganización social y que utilice los puntos de vista y las experiencias de las minorías oprimidas y de las mujeres y hombres de clase trabajadora como fundamentos primordiales del *currículum* básico, constituiría un paso fundamental en el sentido de preparar a los estudiantes para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico. No cabe duda de que hemos de ser conscientes de los peligros indicados por FREIRE en su libro *Pedagogía del oprimido*: que los oprimidos "son, al mismo tiempo, ellos mismos y el opresor cuya conciencia han interiorizado" (1970, pág. 32). En la vida política o en la educativa no hay garantías sencillas y los educadores radicales deben evitar la tendencia a cosificar a los oprimidos mediante un activismo envuelto en "monólogos, consignas y comunicados" (pág. 52). Los cambios curriculares que se ocupen del presente y el futuro de las relaciones raciales en los Estados Unidos deben fundarse, por tanto, en el diálogo y en el reconocimiento de que la producción del saber se basa, por sistema, en las relaciones y en la heterogeneidad.

En último término, no obstante, el proyecto de construir un *currículum* igualitario está completamente relacionado con los demás proyectos que ya he señalado en este capítulo, es decir, con las iniciativas institucionales y de organización a favor de un ambiente educativo más igualitario y la movilización para la modificación de las prioridades en el Estado, con respecto a las cuestiones raciales y al cambio social y económico en la Norteamérica urbana. Estas tres iniciativas constituyen los elementos esenciales de una política estratégica y asincrónica de reforma de las relaciones raciales que trate de vincular las realidades micropolíticas e institucionales de la escuela con los imperativos macropolíticos asociados con un estado integrado y expandido. Ese enfoque estratégico de las relaciones raciales conecta directamente las cuestiones raciales con las de clase social y género.

Pretendo también evitar la política precaria del dogmatismo y el esencialismo de clase y raza (política que se basa en lugares de lucha privilegiados, como el centro de trabajo, la cultura minoritaria o el idioma puro y simple). En cambio, el enfoque asincrónico de la reforma de las relaciones

raciales trata de privilegiar el principio de establecer alianzas entre intereses diversos y grupos diferentes de educadores activistas, minorías oprimidas, mujeres y hombres de clase trabajadora y profesores y alumnos. En este marco de referencia, he afirmado que las prácticas curriculares y las relaciones institucionales diferenciadas para las minorías y los blancos en la educación constituyen lugares de lucha con respecto a la desigualdad, tan fundamentales en cuanto a su importancia política como el mercado de trabajo, los procesos laborales o el Estado.

Conclusión

En el Capítulo Primero, aludí a las crisis sociales y económicas que han atacado con firmeza a las comunidades minoritarias de los Estados Unidos al entrar en la última década del siglo xx. Un aspecto central de estas dificultades está constituido por la educación. Las minorías raciales, sobre todo los negros, los hispanos y los indios norteamericanos, no se desenvuelven con soltura en las escuelas norteamericanas. Además de las duras estadísticas que indican profundas diferencias raciales en puntuaciones de rendimiento, tasas de abandono, etcétera, las minorías tienen que hacer frente a problemas de grave marginación y de separación de un *curriculum* académico básico.

En esta obra he tratado de abordar estos difícilísimos y en apariencia intratables problemas de la desigualdad en la educación y en la sociedad. He sostenido que los actuales debates presentes en la bibliografía educativa sobre la categoría teórica de la desigualdad racial han estado muy marcados por el esencialismo y el dogmatismo. Como hemos visto, los educadores de la corriente dominante reducen el problema de la desigualdad racial a las cuestiones del bajo rendimiento y de las deficiencias sociales y culturales de las minorías (culpando de algún modo a las mismas minorías de los problemas asociados a las situaciones raciales y sociales desventajosas). Los educadores neomarxistas, por otra parte, han tendido a subordinar la desigualdad racial a lo que ellos consideran el problema más general de la opresión de clase, quitando importancia, por tanto, a la raza en el proyecto de emancipación social.

En defensa de una forma alternativa de pensar sobre la desigualdad racial (que he llamado "enfoque asincrónico de la raza y la educación"), he manifestado mi oposición al esencialismo y a las tendencias actuales de los discursos curriculares y educativos a tratar a las minorías como grupos homogéneos o indiferenciados. En contraste, he procurado llamar la atención sobre los vínculos vitales que existen entre la raza y las variables de clase social y género y sobre los intereses, necesidades y deseos asincrónicos o contradictorios que informan de manera directa los encuentros de las minorías con la mayoría en la escuela y en la sociedad, e influyen profundamente en la viabilidad y resultados de las políticas y programas orientados a paliar las desventajas raciales en la educación. Al prestar atención al asincronismo y

la diferencia, he procurado defender la politización y democratización de las teorías sobre la reforma de las relaciones raciales y de las estrategias para llevarla a cabo, de manera que las minorías, las mujeres, los profesores, los alumnos y los administradores participen en una ofensiva de amplia base en contra de la desigualdad en la educación y en la sociedad. Creo que esa ofensiva democrática y con una amplia base social es crucial para solucionar de manera adecuada la multitud de problemas asociados con la desigualdad racial.

Bibliografía

- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. y SANFORD, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*, Nueva York, Harper.
- ALL LONDON TEACHERS AGAINST RACISM AND FASCISM (1984). *Challenging Racism*, Londres, ALTARF.
- ALLIANCE AGAINST WOMEN'S OPPRESSION (1983). "Poverty not for women only: A critique of the feminization of poverty", *AAWO ponencia*, 3, págs. 1-8.
- ALLPORT, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Nueva York, Anchor.
- ALTHUSSER, L. (1971). "Ideology and ideological state apparatuses", en *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Londres, Monthly Review Press, págs. 127-186. (Trad. cast.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En L. ALTHUSSER: *Posiciones*. Barcelona. Anagrama, 1977, págs. 69-125.)
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHERS EDUCATION (1973). "No one model American", *Journal of Teacher Education*, 24, págs. 264-265.
- ANTI-DEFAMATION LEAGUE OF B'NAI B'RITH (1986). *The Wonderful World of Difference: A Human Relations Program for Grades K-8*, Nueva York, Anti-Defamation League of B'nai B'rith.
- ANYON, J. (1979). "Ideology and the United States history textbooks", *Harvard Educational Review*, 49, 3, págs. 361-386.
- (1983). "Workers, labor and economic history, and textbook content", en M. W. APPLE and WEIS, L. (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 37-60.
- APPLE, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*. Madrid. Akal, 1986.)
- (1982). *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Educación y poder*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1987.)
- (1983). "Curricular form and the logic of technical control", en M. W. APPLE and L. WEIS (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 143-165.
- (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1989.)
- APPLE, M. W. (1988). "Redefining inequality: Authoritarian populism and the conservative restoration", *Teachers's College Record*, 90, 2, págs. 167-184.
- y BEYER, L. (Eds.) (1988). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, Albany, State University of New York Press.
- y WEIS, L. (Eds.) (1983). *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press.
- APPLETON, N. (1983). *Cultural Pluralism in Education*, Nueva York, Logman.
- APTER, D. (1967). *The Politics of Modernization*, Chicago, University of Chicago Press.
- ARNOT, M. (1981). *Class, Gender and Education*, Milton Keynes, Open University Press.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey.
- ARROW, K. J. (1973). "The theory of discrimination", en O. ASHENFELTER, y A. REES (Eds.) *Discrimination in Labor Markets*, Princeton, Princeton University Press.
- ATKINSON, D., MORTEN, G. y SUE, D. (Eds.) (1979). *Counseling American Minorities: A Cross-Cultural Perspective*, Dubuque, Iowa, William C. Brown.
- AUSUBEL, D. P. (1964). "How reversible are cognitive and motivational effects of cultural deprivation?" *Urban Education*, 1, págs. 16-39.
- BAKER, G. (1973). "Multicultural training for student teachers", *The Journal of Teacher Education*, 24, págs. 306-307.
- (1977). "Development of the multicultural program: School of Education, university of Michigan", en F. H. KLASSEN, y D. M. GOLLNICK, (Eds.) *Pluralism and the American Teacher: Issues and Case Studies*, Washington, D. C., Ethnic Heritage Center for Teacher Education of the American Association of Colleges for Teacher Education, págs. 163-169.
- BALDWIN, J. (1986). *Nobody Knows My Name*, Nueva York, Dell.
- BANKS, J. (1973). *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.
- (1981). *Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- (1987). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston, Allyn and Bacon.
- BARAN, P. (1957). *The Political Economy of Growth*, Nueva York, Monthly Review Press. (Trad. cast.: *La economía política del crecimiento*. México. Fondo de Cultura Económica, 1973, 5.ª ed.)
- y SWEETZ, M. (1966). *Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press.
- BARRETT, M. (1980). *Women's Oppression: Problems in Marxist Feminist Analysis*, Londres, Verso.
- BARTHES, R. (1975). *The Pleasure of the Text*, Nueva York, Hill and Wang.
- BASTIAN, A., FRUCHTER, N., GITTILL, M., GREER, C. y HASKINS, K. (1986). *Choosing Equality*, Filadelfia, Temple University Press.
- BECKER, G. S. (1957). *The Economics of Discrimination*, Chicago, University of Chicago Press.
- BEECHY, V. (1985). "Familial ideology", en V. BEECHY y J. DONALD, (Eds.) *Subjectivity and Social Relations*, Milton Keynes, Open University Press, págs. 98-120.
- BELL, R. (1975). "Lower class negro mothers' aspirations for their children", en H. STUB (Ed.) *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood, Illinois, Dorsey Press, págs. 125-136.

- BELSEY, C. (1980). *Critical Practice*, Londres, Methuen.
- BEN-TOVIM, G., GABRIEL, J., LAW, I. y STREDDER, K. (1981). "Race, left strategies and the state", in D. ADLAM y cols. (Eds.) *Politics and Power Three: Sexual, Politics, Feminism, and Socialism*, Londres, Routledge and Kegan Paul, págs. 153-181.
- , GABRIEL, J., LAW, I. y STREDDER, K. (1982). "A political analysis of race in the 1980s", en C. HUSBAND (Ed.) *Race in Britain: Continuity and Change*, Londres, Hutchinson, págs. 303-316.
- BERLOWITZ, M. (1984). "Multicultural education; Fallacies and alternatives", en M. BERLOWITZ y R. EDARI (Eds.) *Racism and the Denial of Human Rights: Beyond Ethnicity*, Minneapolis, Marxim Educational Press, págs. 37-52.
- y DURAND, H. (1980). "Beyond court-ordered desegregation: School dropouts or student pushouts?", en M. BERLOWITZ y F. CHAPMAN (Eds.) *The United States Educational System: Marxist Approaches*, Minneapolis, Marxism Educational Press, págs. 37-52.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control* (Volumen 3), Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal, 1988.)
- (1982). "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model", en M. W. APPLE (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, págs. 304-355.
- BLACKBURN, R. y MANN, M. (1979). *The Working Class in the Labor Market*, Londres, Macmillan.
- BLAU, P. y DUNCAN, O. (1967). *The American Occupational Structure*, Nueva York, Wiley.
- BLAUNER, R. (1972). *Racial Oppression in America*, Nueva York, Harper and Row.
- BLOOM, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. Nueva York, Simon and Schuster. (Trad. cast.: *El cierre de la mente humana*. Barcelona. Plaza & Janés, 1989.)
- BLOOM, B., DAVIS, A. y HESS, R. (1965). *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, Nueva York, Holt.
- BOBBIT, F. (1924). *How to make a Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin.
- BONACICH, E. (1980). "Class approaches to ethnicity and race", *Insurgent Sociologist*, 10, págs. 9-24.
- (1981). "Capitalism and race relations in South Africa: A split labor market analysis", en M. ZEITLIN (Ed.) *Political Power and Social Theory* (Volumen 2), Greenwich, Connecticut, JAI Press, págs. 239-277.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage. (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977.)
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books. (Traduc. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México. Siglo XXI Editores, 1981).
- BROOKS, C. (1966). "Some approaches to teaching English as a second language", en S. WEBSTER (Ed.) *The Disadvantaged Learner*, San Francisco, Chandler.
- BROWN, K. (1985). "Turning a blind eye: Racial oppression and the unintended consequences of white non-racism", *Sociological Review*, 33, págs. 670-690.
- BUCKINGHAM, D. (1984). "The whites of their eyes: A case study in responses to educational television", en M. STRAKER-WELDS (Ed.) *Education for a Multicultural Society*, Londres, Bell and Hyman, págs. 137-143.
- BULLIVANT, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*, Sydney, Allen and Unwin.

- BURAWOY, M. (1981). "The capitalist state in South Africa: Marxist and sociological perspectives on race and class", en M. ZEITLIN, (Ed.) *Political Power and Social Theory* (Volumen 2), Greenwich, Connecticut, JAI Press, págs. 279-335.
- CARBY, H. (1982). "Schooling in Babylon", en Centre for Contemporary Cultural Studies (Eds.) *The Empire Strikes Back: Race and Racism in '70s Britain*, Londres, Hutchinson, págs. 183-211.
- CAREW, J. (1984). "Fulcrums of change", *Race and Class*, 26, 2, págs. 1-14.
- CARMICHAEL, S. y HAMILTON, C. (1967). *Black Power*, Nueva York, Vintage.
- CARNOY, M. (Ed.) (1972). *Schooling in a Corporate Society*, Nueva York, David McKay.
- (1974). *Education and Cultural Imperialism*, Nueva York, Longman. (Trad. cast.: *La educación como imperialismo cultural*. México. Siglo XXI, 1977.)
- (1982). "Education, economy, and the state", en M. W. APPLE (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, págs. 79-126.
- (1984). *The State and Political Theory*, Princeton, Princeton University Press.
- y LEVIN, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press.
- CASHMORE, E. y TROYNA, B. (1990). *Introduction to Race Relations*, Lewes, Falmer Press.
- CHARTERS, W. (1926). "Stratement", en G. WHIPPLE (Ed.) *The Foundations and Technique of Curriculum-Construction, Part II. The Foundations of Curriculum-Making. The Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Bloomington, Illinois, Public School Publishing, pág. 71.
- CICOUREL, A., y KITSUSE, J. (1963). *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C., US Government.
- CONNELL, R. W. (1987). Curriculum, politics, hegemony, and strategies of change, Documento inédito, Department of Sociology, Macquarie University.
- y cols. (1982). *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division*, Boston, Allen and Unwin.
- CORTES, C. (1973). "Teaching the Chicano experience", en J. BANKS (Ed.) *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies, págs. 181-199.
- (1986). "The education of language minority students: A contextual interaction model", en California State Department of Education (Ed.) *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, págs. 3-33.
- COUNTS, G. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* Nueva York, John Day.
- CRICHLAW, W. (1985). Urban crisis, schooling, and black youth unemployment: A case study. Documento inédito, School of Education and Human Development, University of Rochester.
- (1990). A social analysis of black youth commitment and disaffection in an urban high school. Tesis doctoral inédita, School of Education and Human Development, University of Rochester.
- CUBBERLEY, E. P. (1909). *Changing Conceptions of Education*, Boston, Houghton Mifflin.
- DAHL, R. (1961). *Who Govern?* New Haven, Yale University Press.

- DALE, R. "Education and the capitalist state: Contributions and contradictions", en M. W. APPLE (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, págs. 127-161.
- DAVIS, K. y MOORE, W. (1945). "Some principles of stratification", *American Sociological Review*, 10, págs. 242-249.
- DEUTSCH, M. y ASSOCIATES (1967). *The Disadvantaged Child: Selected Papers of Martin Deutsch and Associates*, Nueva York, Basic Books.
- DUNCAN, O., FLAHERTY, D. y DUNCAN, B. (1972). *Socioeconomic Background and Achievement*, Nueva York, Academic Press.
- DUNN, L. (1987). *Bilingual Hispanic Children on the US Mainland: A review of Research on their Cognitive, Linguistic, and Scholastic Development*, Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service.
- DURKHEIM, E. (1977). *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, Londres, Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid. La Piqueta, 1982.)
- EAGLETON, T. (1983). *Literary Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- EASTON, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- ECO, U. (1976). *A Theory of Semiotics*, Bloomington, Indiana University Press. (Trad. cast.: *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Lumen, 1988, 4.ª ed.)
- EDARI, R. (1984). "Racial minorities and forms of ideological mystification", en M. BERLOWITZ and R. EDARI (Eds.). *Racism and the Denial of Human Rights: Beyond Ethnicity*, Minneapolis, Marxist Educational Press, págs. 7-18.
- EDGERTON, S. (1989). "Love in the margins: An 'epistemology of marginality'", en Ellison's *Invisible Man* and Morrison's *Beloved*. Manuscrito inédito, Department of Curriculum and Instruction, Louisiana State University.
- EDUCATION WEEK (1986). "Here they come ready or not: An Education Week special report on the ways in which America's population in motion is changing the outlook for schools and society", *Education Week*, 14, Mayo, págs. 14-28.
- ELLISON, R. (1982). *Invisible Man*, Nueva York, Random House. (Trad. cast.: *El hombre invisible*, Barcelona, Lumen, 1984, 2.ª ed.)
- ELSHAIN, J. (1986). "The new feminist scholarship". *Salmagundi*, 70-71, págs. 3-26.
- EVERHART, R. (1983). *Reading, Writing and Resistance*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- EYSENCK, J., y KAMIN, L. (1981). *The Intelligence Controversy*, Nueva York, John Wiley and Sons. (Trad. cast.: *La confrontación sobre la inteligencia: ¿herencia-ambiente?* Madrid, Pirámide, 1986, 3.ª ed.)
- FISH, J. (1981). The psychological impact of field work experiences and cognitive dissonance upon attitude change in a human relations program. Tesis Doctoral inédita. University of Wisconsin-Madison.
- FISKE, J. (1987). *Television Culture*, Londres, Methuen.
- y HARTLEY, J. (1978). *Reading Television*, Londres, Methuen.
- FITZGERALD, M. (1984). *Political Parties and Black People*, Londres, Runnymede Trust.
- FORDHAM, S. (1990). "Racelessness as a factor in Black students' school success: pragmatic strategy or phrynic victory?" *Harvard Educational Review*. Colecciones reeditadas, n.º 21, págs. 232-262.
- FOUCAULT, M. (1970). *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*, Nueva York, Pantheon. (Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México. Siglo XXI, 1978, 9.ª edic.)

- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, Nueva York, Harper Colophon. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1979, 7.ª edic.)
- (1977). *Discipline and Punish*, Londres, Allen Lane. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI, 1986, 5.ª ed.)
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 1988, 11.ª ed.)
- (1985). *The Politics of Education*. Boston, Bergin and Garvey. (Trad. cast.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1990.)
- FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press.
- FULLER, M. (1980). "Black girls in a London comprehensive school", en R. DEEM (Ed.). *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge and Kegan Paul, páginas 52-65.
- GAMORAN, A. y BERENDS, M. (1986). *The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research*, Madison, National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison.
- GARCIA, E. (1974). "Chicano cultural diversity: Implications for competency-based teacher education", en W. HUNTER (Ed.). *Multicultural Education Through Competency-based Teacher Education*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education.
- GARDNER, R. (1984). "Human intelligence isn't what we think it is", *US News and World Report*, 19, Marzo, págs. 77-78.
- GIBSON, M. (1984). "Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions", *Anthropology and Education Quarterly*, 15, páginas 94-119.
- GILROY, P. (1982). "Steppin' out of Babylon: Race, class, and autonomy", en Centre for Contemporary Cultural Studies (Eds.). *The Empire Strikes Back*, Londres, Hutchinson, págs. 278-314.
- GINTIS, H. (1980). "Communication and politics: Marxism and the 'problem' of liberal democracy", *Socialist Review*, 10, págs. 189-232.
- GIROUX, H. (1981). *ideology, Culture and the Process of Schooling*, Lewes, Falmer Press.
- (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey. (Trad. cast.: *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI, 1992.)
- (1985). "Introduction", en P. FREIRE. *The Politics of Education*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey. (Trad. cast.: "Introducción". En P. FREIRE: *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona. paidós-M.E.C., 1990, págs. 13-25.)
- GLAZER, N., y MOYNIHAN, D. (1963). *Beyond the Melting Pot*, Cambridge, Harvard University Press.
- y — (Eds.) (1975). *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- GLISSANT, E. (1981). *Monsieur Toussaint: A Play*, (trad. J. Silenicks) Washington, D.C., Three Continents Press.
- GOBINEAU, J. (1915). *The Inequality of Human Races*, Londres, Heineman.
- GODDARD, H. (1912). *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-mindedness*, Nueva York, Macmillan.
- GOLLNICK, D.M. (1980). "Multicultural education", *Viewpoints in Teaching and Learning*, 56, págs. 1-17.

- GOODLAD, J. (1983). *A Place Called School: Prospects for the Future*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GOTTFRIED, N. (1973). "Effects of early intervention programs", en K. MILLER and R. DREGER (Eds.). *Comparative Studies of Blacks and Whites*, Nueva York, Seminar Press, págs. 273-293.
- GOULD, S. (1981). *The Mismeasure of Man*, Nueva York, W. W. Norton. [Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Orbis, 1987.]
- GRAMSCI, A. (1963). *Selection from the Prison Notebooks*, Nueva York, International Publishers. [Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1975.]
- GRANT, C. (1975). "Exploring the contours of a multicultural education", en C. GRANT (Ed.). *Sitting and Winnowing: An Exploration of the Relationship between CBTE and Multicultural Education*, Madison, Teacher Corps Associates, University of Wisconsin-Madison, págs. 1-11.
- (1978). "Education that is multicultural —Isn't that what we mean?" *Journal of Teacher Education*, 29, págs. 45-48.
- y SLEETER, C. (1985). "The literature on multicultural education: Review and analysis", *Educational Review*, 37, 2, págs. 97-118.
- y ——— (1986). "Race, class, and gender in education", *Review of Educational Research*, 56, págs. 195-211.
- y ——— (1989). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*, Columbus, Merrill.
- GRANT, L. (1984). "'Black females' 'place' in desegregated classrooms", *Sociology of Education*, 57, págs. 98-111.
- (1985). *Uneasy alliances: Black males, teachers, and peers in desegregated classroom*. Manuscrito inédito, Department of Sociology, Southern Illinois University.
- GREENBERG, S. (1980). *Race and State in Capitalist Development: Comparative Perspectives*, New Haven, Yale University Press.
- GREENE, M. (1971). "Curriculum and consciousness", *Teachers College Record*, 73, págs. 253-269.
- HALL, S. (1980). "Race, articulation, and societies structured in dominance", en UNESCO (Eds.). *Sociological Theories: Race and Colonialism*, París, UNESCO, páginas 305-345.
- (1981). "Teaching Race", en A. JAMES y R. JEFFCOATE (Eds.). *The School in the Multicultural Society*, Londres, Harper and Row, págs. 58-69.
- (1986). "Gramsci's relevance to the analysis of race", *Communication Inquiry*, 10, págs. 5-27.
- (1988). "The toad in the garden: Thatcherism among the theorists", en C. NELSON y L. GROSSBERG (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*, Illinois, University of Illinois Press, págs. 35-74.
- HALL, S. G. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Nueva York, Appleton.
- HANN, A. DANZBERGER, J. y LEFKOWITZ, B. (1987). *Dropouts in America*, Washington, D.C., Institute for Educational Leadership.
- HARRIS, M. (1968). *The Rise of Anthropological Theory*, Nueva York, Thomas Crowell. [Trad. cast.: *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid. Siglo XXI, 1987, 6.ª ed.]
- HEATH, S.B. (1986). "Sociocultural contexts of language development", en California State Department of Education (Ed.). *Beyond Language: Social and Cultural*

- Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Ángeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, págs. 143-186.
- HECHTER, M. (1975). *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development 1536-1966*, Berkeley, University of California Press.
- HENRIQUES, J. (1984). "Social psychology and the politics of racism", en J. HENRIQUES (Ed.). *Changing the Subject*, Londres, Methuen, págs. 60-89.
- HESS, R. y SHIPMAN, V. (1975). "Early experience and socialization of cognitive modes in children", en H. STODOL (Ed.). *The Sociology of Education: A Sourcebook*, Homewood, Illinois, Dorsey Press, págs. 96-113.
- HICKS, E. (1981). "Cultural Marxism: Nonsynchrony and feminist practice", en L. SARGENT (Ed.). *Women and Revolution*, Boston, South End Press, págs. 219-238.
- HIRSCH, E.D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin.
- HOGAN, D. (1982). "Education and class formation: The peculiarities of the Americans", en M. W. APPLE (Ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, págs. 32-78.
- HOLLWAY, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology: Gender, Meaning and Science*, Londres, Sage.
- HUEBNER, D. (1968). "Implications of psychological thought for curriculum", en G. UNRUH, y R. LEEPER (Eds.). *Influences in Curriculum Change*, Washington, D.C., Association for Supervision, págs. 28-37.
- HUNT, J. (1964). "The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation", *The Merrill-Palmer Quarterly*, 10, págs. 209-248.
- HUNTER, A. (1986). *Children in the service of conservatism*. Documento inédito, Departamento de Historia, University of Wisconsin-Madison.
- HURN, C. (1979). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- HURSTON, Z. N. (1978). *Their Eyes Were Watching God*, Urbana, University of Illinois Press.
- ILLICH, I. (1970). *De-schooling Society*, Nueva York, Harper and Row. [Trad. cast.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral, 1978, 4.ª ed.]
- IRIGARAY, L. (1985). *This Sex Which Is Not One*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
- JACKUBOWICZ, A. (1985). "State and ethnicity: multiculturalism as ideology", en F. RIZVI (Ed.). *Multiculturalism as an Educational Policy*, Geelong, Victoria, Deakin University Press, págs. 43-63.
- JACOB, J. (1988). "Black America 1987: An overview", en National Urban League (Eds.). *The State of Black America 1988*, Nueva York, National Urban League, páginas 1-6.
- JAMES, C.L.R. (1980). *Spheres of Existence: Selected Writings*, Westport, Connecticut, Hill Company.
- JANMOHAMED, A. (1987). "Introduction: Toward a theory of minority discourse", *Cultural Critique*, 6, págs. 5-11.
- y LLOYD, D. (1987). "Introduction: Minority discourse —what is to be done", *Cultural Critique*, 7, págs. 5-17.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*, Nueva York, Harper and Row.
- JENSEN, A. (1969). "How much can we boost IQ and scholastic achievement?" *Harvard Educational Review*, Colecciones reeditadas, n.º 2, págs. 1-23.
- (1981). *Straight Talk About Mental Tests*, Nueva York, Free Press.

- JENSEN, A. (1984). "Political ideologies and educational research", *Phi Delta Kappan*, 65, 7, pág. 460.
- JORDAN, J. (1980). *Passion*, Boston, Beacon Press.
- JORDAN, W. (1968). *White over Black: American Attitudes Toward the Negro, 1550-1812*, Baltimore, Penguin Books.
- KAESTLE, C. (1973). *The Evolution of an Urban School System, New York City, 1750-1850*, Cambridge, Harvard University Press.
- (1983). *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, Nueva York, Hill and Wang.
- KAGAN, S. (1986). "Cooperative learning and sociocultural factors in schooling", en California State Department of Education (Ed.) *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, páginas 231-298.
- KARABEL, J., y HALSEY, A. (Eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- KING, E. (1980). *Teaching Ethnic Awareness*, Santa Mónica, Good Year.
- KLEINFELD, J. (1975). "Positive stereotyping: The cultural relativist in the classroom", *Human Organization*, 34, págs. 269-274.
- KLIEBARD, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- KUHN, A. (1982). *Women's Pictures: Feminism and Cinema*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- KUHN, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1990, 14.ª ed.)
- LACLAU, E., y MOUFFE, C. (1982). "Recasting Marxism: Hegemony and new political movements", *socialist Review*, 66, 12, págs. 99-113.
- y ——— (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*, Londres, Verso. (Trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid. Siglo XXI, 1987.)
- LEWIS, C. (1976). "The multi-cultural education model and minorities: Some reservations", *Anthropological Quarterly*, 7, págs. 32-37.
- LOEHLIN, J., LINDZEY, G., y SPUHLER, J. (1975). *Race Differences in Intelligence*, San Francisco, W. H. Freeman.
- LORD, M. (197). "Frats and sororities: The Greek rites of exclusion", *The Nation*, 245, 1, págs. 10-13.
- LOURY, G. (1985). "The moral quandary of the black community", *In The Public Interests*, 75, pág. 19.
- MACDONALD, J., y LEEPER, R. (1966). *Language and Meaning*, Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development.
- MANN, H. (1957). *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Freeman*, Ed. L. CREMIN, Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- MARABLE, M. (1983). *How Capitalism Underdeveloped Black America: Problems in Race, Political Economy and Society*, Boston, South End Press.
- (1985). *Black American Politics*, Londres, Verso.
- MCCARTHY, C. (1988). "Reconsidering liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony", *Harvard Educational Review*, 58, 2, págs. 265-279.

- MCCARTHY, C., y APPLE, M. W. (1988). "Race, class, and gender in American educational research: Toward a nonsynchronous parallelist position", en L. WEIS (Ed.) *Class, Race and Gender in American Education*, Albany, State University of New York, págs. 9-39.
- MCLAREN, P., y DANTLEY, M. (1990, Invierno). "Leadership and a critical pedagogy of race: Cornel West, Stuart Hall, and the prophetic tradition", *Journal of Negro Education*, 59, 1, págs. 29-44.
- MCNEIL, L. (1983). "Defensive teaching and classroom control", en M. W. APPLE y L. WEIS (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 114-142.
- MCRROBBIE, A. (1978). "Working class girls and the culture of femininity", en Center for Contemporary Cultural Studies, (Eds.) *Women Take Issue*, Londres, Hutchinson, páginas 96-108.
- MONTALTO, N. (1981). "Multicultural education in the New York City public schools, 1919-41", en D. RAVITCH, y R. GOODENOW (Eds.) *Educating and Urban People: The New York City Experience*, Nueva York, Teachers College Press, páginas 67-83.
- MORTON, S. (1839). *Crania Americana or, a Comparative View of the Skulls of Various Aboriginal Nations of North and South America*, Filadelfia, John Pennington.
- MOYNIHAN, D. (1965). *The Negro Family: The Case for National Action*, Washington, D.C., United States Department of Labor, Office of Policy, Planning, and Research.
- MULLARD, C. (1985). "Racism in society and school: History, policy, and practice", en F. RIZVI (Ed.) *Multiculturalism as Educational Policy*, Geelong, Victoria, Deakin University Press, págs. 64-81.
- MURPHY, L., y LIVINGSTONE, J. (1985). "Racism and the limits of radical feminism", *Race and Class*, 26, 4, págs. 61-70.
- MURRAY, C. (1984). *Losing Ground*, Nueva York, Basic Books.
- MYRDAL, G. (1944). *An American Dilemma*, Nueva York, harper and Row.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, D.C., US Department of Education.
- NEWSWEEK (1988). "Caveman Smarts", *Newsweek*, 30, Mayo, pág. 59.
- NIETZSCHE, F. (1967). *On the Genealogy of Morals*, (trad. W. KAUFMAN y R. HOLINDALE), Nueva York, Vintage Books. (Trad. cast.: *La genealogía de la moral*. Madrid. Alianza, 1990, 13.ª ed.)
- NKOMO, M. (1984). *Student Culture and Activism in Black South African Universities*, Westport, Connecticut, Greenwood Press.
- O'BRIEN, M. (1984). "The commodification of women: Patriarchal fetishism in the sociology of education", *Interchange*, 15, 2, págs. 43-60.
- O'CONNOR, D. y SODERLIND, E. (1983). *The Swedes: In their Homeland, in America, In Connecticut. The Peoples of Connecticut Multicultural Ethnic Heritage Series, Number Seven*, Storrs, Connecticut, Thut (I.N.) World Education Center, University of Connecticut.
- OFFE, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State*, Londres, Hutchinson. (Trad. cast.: *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid. Alianza, 1990.)
- OGBU, J. (1978). *Minority Education and Caste*, Nueva York, Academic Press.
- y MATUTE-BIANCHI, M. (1986). "Understanding sociocultural factors in education: Knowledge, identity, and school adjustment", en CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.) *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling*

- Language Minority Students*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, págs. 73-142.
- OLNECK, M. (1983). Ethnicity, pluralism, and American schooling. Documento inédito. Department of Educational Policy Studies, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin.
- (1989). The recurring dream. Symbolism and ideology in intercultural and multicultural education. Documento presentado a la Asamblea de la American Educational Research Association, San Francisco.
- y LAZERSON, M. (1980). "Education", en S. TERNSTROM y cols. (Eds.) *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, páginas 303-319.
- OMI, M., y WINANT, H. (1981). "New wave dread: Immigration and intra-Third World conflict", *Socialist Review*, 60, págs. 77-87.
- y ——— (1983). "By the rivers of Babylon: Race in the United State —Part one", *Socialist Review*, 72, págs. 31-63.
- y ——— (1986). *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- ORR, E. W. (1987). *Twice as Less*, Nueva York, W. W. Norton.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS (1980). *Oxford American Dictionary*, Nueva York, Oxford University Press.
- PARMAR, P. (1982). "Gender, race, class: Asian women in resistance", en Centre for Contemporary Cultural Studies (Eds.). *The Empire Strikes Back: Race and Racism in '70s Britain*, Londres, Hutchinson, págs. 236-275.
- PATTERSON, O. (1977). *Ethnic Chauvinism: The Reactionary Impulse*, Nueva York, Stein and Day.
- PETTIGREW, L. E. (1974). "Competency-based teacher education: Teacher training for multicultural education", en W. HUNTER (Ed.). *Multicultural Education through Competency-based Teacher Education*, Washington, D.C., American Association of Colleges of Teacher Education.
- PETTIGREW, T. (1969). "The negro and education: Problems and proposals", en I. KATZ y P. GURIN (Eds.). *Race and the Social Sciences*, Nueva York, Basic Books, págs. 49-112.
- PIVEN, F., y CLOWARD, R. (1979). *Poor People's Movements: How They Succeed, Why They Fail*, Nueva York, Vintage.
- POPEWITZ, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori, 1988.)
- (1987). *The Formation of School Subjects*, Lewes, Falmer Press.
- POSTER, M. (1984). *Foucault, Marxism and History*, Oxford, Polity Press.
- POULANTZAS, N. (1975). *Classes in Contemporary Capitalism*, Londres, New Left Books. (Trad. cast.: *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Madrid. Siglo XXI, 1977.)
- RAMIREZ, M., y CASTAÑEDA, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicultural Development, and Education*, Nueva York, Academic Press.
- RASKIN, M. (1971). *Being and Doing*, Nueva York, Random House.
- REICH, M. (1981). *Racial Inequality*, Princeton, Princeton University Press.
- REX, J. (1983). *Race Relations in Sociological Theory*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- RIESMAN, D., GLAZER, N., y DENNEY, R. (1969). *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale

- University Press. (Trad. cast.: *La muchedumbre solitaria*. Barcelona. Paidós, 1981.)
- RIST, R. (1970). "Social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, 40, págs. 441-51.
- RIZVI, F. (Ed.) (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- ROENNEY, R. (1969). *The Lonely Crowd*, New Haven, Yale University Press. (Trad. cast.: *La muchedumbre solitaria*. Barcelona. Paidós, 1981.)
- RIST, R. (1970). "Social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, 40, págs. 441-451.
- RIZVI, F. (Ed.) (1985). *Multiculturalism as an Educational Policy*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- ROEMER, J. (1979). "Divide and conquer: Microfoundations of Marxian theory of wage discrimination", *Bell Journal of Economics*, 10, págs. 695-705.
- ROMAN, L., CHRISTIAN-SMITH, L. y ELLSWORTH, E. (1988). *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*, Lewes, Falmer Press.
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston. (Trad. cast.: *Pygmalión en la escuela*. Madrid. Marova, 1980.)
- ROSS, E. A. (1901). *Social Control: A Survey of the Foundations of Order*, Nueva York, Macmillan.
- RUGG, H. O. (1932). "Social reconstruction through education", *Progressive Education*, 9, págs. 11-18.
- RUSHER, W. (1975). *The Making of a New Majority*, Ottawa, Illinois, Greenhill Publications.
- RUSHTON, J. (1981). "Careers and the multicultural curriculum", en J. LYNCH (Ed.) *Teaching in the Multicultural School*, Londres, Ward Lock, págs. 163-170.
- SAID, E. (1986). "Intellectuals in the post-colonial world", *Salmagundi*, 70-71, páginas 44-64.
- (1989). "Representing the colonized: Anthropology's interlocutors", *Critical Inquiry*, 15, 2, págs. 205-225.
- SARUP, M. (1986). *The Politics of Multi-racial Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SAUL, J. (1979). *The State and Revolution in Eastern Africa*, Nueva York, Monthly Review Press.
- SCHMIDT, P. (1989). "Educators foresee 'renaissance' in African studies". *Education Week*, 18, Octubre, pág. 8.
- SCOTT, J. C., y KERKVIET, T. (Eds.) (1986). *Everyday Forms of Peasant Resistance in South East Asia*, Londres, Frank Case.
- SELLEN, S. (1985). "Educational policy and biological science". *Teachers College Record*, 87, págs. 35-51.
- (1988). "Biological determinism and the normal school curriculum: Helen Putnam, and the NEA committee on racial well-being, 1910-22", en W. PINAR (Ed.) *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Arizona, Gorsuch Scarisbrick Publishers, págs. 50-65.
- SEWELL, W. y HAUSER, R. (1975). *Education, Occupation and Earnings*, Nueva York, Academic Press.
- SEXTON, P. (1961). *Education and Income*, Nueva York, Viking.
- SHANGE, N. (1983). *A Daughter's Geography*, Nueva York, St. Martin's Press.
- SHOR, I. (1980). *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston, South End Press.

- SIMPSON, L. (1987). "Values, respect, and recognition: On race and culture in the neoconservative debate", *Praxis International*, 7, págs. 164-173.
- SIZER, T. (1984). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin.
- SLEETER, C., y GRANT, C. (1986). The literature on multicultural education in the USA. Documento presentado a la Asamblea de la American Educational Research Association, San Francisco.
- SMALL-MCCARTHY, R. (1988). "Racism in the schools: Breaking the silence", *Rethinking Schools*, 2, 4, pág. 18.
- SMITH, V. (1988). "Busing: How to get everyone mad", *Newsweek*, 7, Marzo, páginas 39-40.
- SNEDDEN, D. (1921). *Sociological Determination of Objectives in Education*, Filadelfia, J. B. Lippincott.
- SOWELL, T. (1975). *Race and Economics*, Nueva York, David McKay.
- (1977). "New light on the black IQ controversy", *New York Times Magazine*, 27, Marzo, págs. 56-63.
- (1981). *Ethnic America*, Nueva York, Basic Books.
- SPENCER, D. (1984). "The home and school lives of women teachers", *The Elementary School Journal*, 84, págs. 293-298.
- SPENCER, H. (1892). *Essays: Scientific, Political and Speculative*, Nueva York, D. Appleton.
- SPRING, J. H. (1972). *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon Press.
- (1985). *American Education: An Introduction to Social and Political Aspects*, Nueva York, Longman.
- STEELE, S. (1989). "The recoloring of campus life: Student racism, academic pluralism, and the end of a dream", *Harper's Magazine* (Febrero), págs. 47-55.
- STODOLSKY, S., y LESSER, G. (1967). "Learning patterns in the disadvantaged", *Harvard Educational Review*, 37, págs. 546-593.
- SUDARKASA, N. (1988). "Black enrollment in higher education: The unfulfilled promise of equality", en NATIONAL URBAN LEAGUE (Eds.) *The State of Black America 1988*, Nueva York, National Urban League, págs. 7-22.
- SUE, S. y PADILLA, A. (1986). "Ethnic minority issues in the United States: Challenges for the educational system", en CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL (Ed.) *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, págs. 35-72.
- SUZUKI, B.H. (1979). "Multicultural education: What's it all about?", *Integrated Education*, 97, págs. 43-50.
- (1984). "Curriculum transformation for multicultural education", *Education and Urban Society*, 16, págs. 294-322.
- SWARTZ, E. (1989). *Multicultural Curriculum Development*, Rochester, Nueva York, Rochester City School District.
- SWINTON, D. (1988). "Economic status of blacks 1987", en NATIONAL URBAN LEAGUE (Eds.), *The State of Black America 1988*, Nueva York, National Urban League, págs. 129-152.
- TAXEL, J. (1983). "The American revolution in children's fiction: Analysis of literary content, form, and ideology", en M. APPLE, y L. WEIS (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 61-68.

- TERMAN, L. (1916). *The Measurement of Intelligence*, Boston, Houghton Mifflin. (Trad. cast.: *Medida de la inteligencia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, 10.ª ed.)
- THOMAS, W. I. (1928). *The Child in America*, Nueva York, Knopf.
- THOMPSON, E.P. (1966). *The Making of the Working Class*, Nueva York, Vintage Books. (Trad. cast.: *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1989, 2 volúmenes.)
- TIEDT, I., y TIEDT, P. (1980). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, Boston, Allyn Bacon.
- TIFFT, S. (1989). "Bigots in the ivory tower", *Time Magazine*, 23 enero, págs. 48.
- TROYNA, B. (1984). "Multicultural education: Emancipation or containment?" en L. BARTON y S. WALKER (Eds.) *Social Crisis and Educational Research*, Londres, Croom Helm, págs. 75-97.
- y WILLIAMS, J. (1986). *Racism, Education, and the State*, Londres, Croom Helm.
- UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON STEERING COMMITTEE ON MINORITY AFFAIRS (1987). *Final Report*, Madison, University of Wisconsin-Madison.
- VALLI, L. (1983). "Becoming clerical workers: Business education and the culture of femininity", en M. W. APPLE y L. WEIS (Eds.) *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 214-234.
- VIADERO, D. (1989). "Schools witness a troubling revival of bigotry", *Education week*, 24 mayo, pág. 1.
- VENN, C. (1984). "The subject of psychology" en J. HENRIQUES (Ed.), *Changing the subject*, Londres, Methuen, págs. 119-152.
- WALKERDINE, V. (1984). "Developmental psychology and the child-centered pedagogy: The insertion of Piaget into early education", en J. HENRIQUES, (Ed.) *Changing the subject*, Londres, Methuen, págs. 135-202.
- WEIS, L. (1983). "Schooling and cultural production: A comparison of black and white lived culture" en M. APPLE y L. WEIS, (Eds.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, págs. 235-261.
- (Ed.) (1988). *Class, Race, and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press.
- WELLMAN, D. (1977). *Portraits of White Racism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEST, C. (1982). *Prophesy and Deliverance: Toward a Revolutionary Afro-American Christianity*, Filadelfia, Westminster Press.
- (1988). "Marxist theory and the specificity of Afro-American oppression", en C. NELSON y L. GROSSBERG (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, Illinois, University of Illinois Press, págs. 17-33.
- WEXLER, P. (1976). *The Sociology of Education: Beyond Equality*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- (1982). "Structure, text and subject: A critical sociology of school knowledge", en M. W. APPLE (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston, Routledge and Kegan Paul, págs. 275-303.
- WEXLER, P. (1987). *Social Analysis and Education: After the New Sociology*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and School Knowledge*, Londres, Methuen.
- WIGGAM, A. E. (1924). *The Fruit of the Family Tree*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- WILLIAMS, E. (1964). *Capitalism and Slavery*, Londres, Andre Deutsch.
- WILLIAMS, M. (1982). "Multicultural/pluralistic education: Public education in America 'The way it's spoze to be'", *Clearing House*, 3, págs. 131-135.

- WILLIAMS, R. (1961). *The Long Revolution*, Londres, Verso.
- (1976). *Key Words: A Vocabulary of Culture and Society*, Nueva York, Oxford University Press.
- WILLIS, P. (1981). *Learning to Labor*, Nueva York, Columbia University Press. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal, 1988.)
- WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION (1986). *A Guide to Curriculum Planning in Social Studies*, Madison, Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction.
- WOOD, G. (1985). "Schooling in a democracy: Transformation or reproduction", en F. Rizvi (Ed.) *Multiculturalism as an Educational Policy*, Geelong, Victoria, Deakin University, págs. 91-111.
- WRIGHT, E. O. (1978). *Class, Crisis, and the State*, Londres, New Left Review. (Trad. cast.: *Clase, crisis y Estado*. Madrid. Siglo XXI, 1983.)
- YOUNG, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan.