



Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad

Institutional racism in education: reflections on interculturality

Cristina Zhang-Yu

Universitat de Girona

Resumen

En este ensayo autoetnográfico comparto algunas reflexiones apelando a las tensiones y contradicciones de la interculturalidad o el modelo intercultural y su materialización en políticas y prácticas educativas. Mediante un análisis constructivo-interpretativo, dialogo con algunos trabajos de investigadoras, académicas y/o activistas, analizo un documento institucional representativo de la comunidad educativa de Catalunya y escribo desde una triple posición como investigadora, orientadora y aprendiz que ha transitado por el sistema educativo siendo *la china*. A lo largo del texto, discuto sobre la predominancia del pensamiento eurocéntrico, su lenguaje y su práctica institucionalizada tanto en la educación como en la academia. Asimismo, apelo a un *lugar* de teorización epistémica y de aplicación político-práctica que sigue siendo excluyente para la población no blanca. Esta aportación pretende visibilizar algunas expresiones del racismo institucional en educación, con el fin de que ésta sea materia de reflexión y discusión para la comunidad educativa e investigadora.

Palabras clave: **Interculturalidad; Racismo institucional; Educación; Autoetnografía**

Abstract

*In this autoethnographic essay I share some reflections appealing to the tensions and contradictions of interculturality or the intercultural model and its materialization in educational policies and practices. Through a constructive-interpretative analysis, I dialogue with some researchers, academics and/or activists' work, I analyze an institutional document that is representative of the educational community of Catalonia and I write from a triple position as a researcher, counselor and learner who has gone through the educational system being *la china*. Throughout the text, I discuss the predominance of Eurocentric thinking, its language and its institutionalized practice in both education and academia. Likewise, I appeal to a place of epistemic theorization and political-practical application that continues to exclude the non-white population. This contribution aims to visibilize of some expressions of institutional racism in education, in order to make it a matter of reflection and discussion for the educational and research community.*

Keywords: **Interculturality; Institutional racism; Education; Autoethnography**

Tu i jo mai ens entendrem.

(Funcionaria de un ayuntamiento, provincia de Barcelona, 30 de enero, 2019)

Llega usted demasiado tarde, demasiado tarde.

Habr  siempre un mundo -blanco- entre vosotros y nosotros.

(Fanon, 1952/2009, p. 119)

INTRODUCCIÓN

Me dijeron que los procesos participativos eran para debatir y reflexionar sobre la actualidad, en este caso, educativa. Me dijeron también que el respeto a la palabra es base de estos procesos dialógicos. Y en uno de estos espacios, en la jornada *l'Educació avança en clau 360*, sucedió. Hablando sobre la enseñanza de lenguas en las actividades extraescolares (las ofertadas, reconocidas y por lo tanto financiadas desde las administraciones públicas), una participante de mi grupo de discusión, funcionaria de un ayuntamiento, me dijo: "tu i jo mai ens entendrem" [t  y yo nunca nos entenderemos]. Una sentencia prematura sin haber debatido apenas y que parecía encubrir la incomodidad que ella sentía, al interpelar con mi reflexión a su universo: lo que ella consideraba inclusivo, equitativo y justo para toda la población. La discusión giraba en torno a qué tipo de actividades extraescolares deberían de ofertarse desde los ayuntamientos de los pueblos y ciudades. El debate se centr  en el aprendizaje de lenguas, durante el cual otra persona participante a nadi : "A l'angl s et vindr  tothom. A l' rab, siguem realistes, no" (A [la clase de] inglés vendrá todo el mundo. A la de árabe, seamos realistas, no). Pero, entonces:  es más *inclusivo* que vaya *todo el mundo* a aprender un idioma que ya se enseña en horario escolar, que ofrecer árabe a un coste accesible o gratuito a *todo el mundo* quien le interese? Si es así,  qu  se entiende por *inclusión* y quienes son *todo el mundo*?

Si reviso las anotaciones de diferentes jornadas, charlas y conferencias sobre educación a las que he asistido durante estos últimos tres años, podría aportar varias situaciones similares a la mencionada. Al transitar en estos espacios, la mirada *otra* me cosifica y encasilla. En algunas ocasiones me cuestiona, mientras que en otras aparecen actitudes paternalistas y condescendientes. Pero transitar en estos espacios, a su vez, es necesario y es un derecho, en tanto que profesional. Y desde este lugar mío, nuestro, pretendo responder con responsabilidad política. Desde este lugar hay que interpelar al *otro* y decirle: "el racista crea al inferiorizado" (Fanon, 1952/2009, p. 99). Pero el racista no es otro humano. Se expresa en muchas ocasiones a través de este, pero le tras-

ciende. El racista (masculino, singular) es el sistema de jerarquización racial que cuenta con más de quinientos años de historia (Grosfoguel, 2008, 2013).

A la Psicología, en tanto que disciplina, le es necesaria una revisión profunda de su trayectoria y reconocer que ha contribuido a la invisibilización del racismo al plantear y sustentar durante varias décadas modelos explicativos que se centran exclusivamente en el comportamiento del individuo, en sus conductas y en sus actitudes. Es decir, al considerar el racismo como una cuestión vinculada a la personalidad (Fanon, 1965). Desde esta psicología de corte cognitivo-conductual se ha contribuido a reforzar la creencia popular de que el trabajo y la transformación del individuo y su psique permitirá erradicar el racismo. Por lo tanto, se ubica el racismo como una opción personal. Sin embargo, nuevos marcos emergen y nos permiten resituar el racismo más allá de la manifestación individual. Por ejemplo, las corrientes socioconstructivistas e histórico-culturales (Bruner, 1997, Wertsch, 1988) enfatizan la dimensión social y dialéctica, comprendiendo que toda actividad humana se sitúa (y, por lo tanto, debe ser comprendida) dentro de su momento histórico, cultural y político.

Poniendo atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las aportaciones de la Psicología de la Educación ubicadas desde esta aproximación histórico-cultural promueven una comprensión ecológica, sistémica y dialógica sobre cómo aprendemos y enseñamos. De este modo, en nuestro contexto encontramos líneas de investigación sobre la personalización del aprendizaje y las aproximaciones ecológicas y comunitarias a la educación (Coll, 2013; 2018; Iglesias y Esteban-Guitart, 2020) y cómo estos procesos se dan en el marco de sociedades digitales (Barron, 2006; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014) y multiculturales (Laluzza, 2012; Lamas y Laluzza, 2014; Llopart y Esteban-Guitart, 2017). Desde esta aproximación histórico-cultural, se tiene la voluntad de contribuir, mejorar y/o transformar las prácticas educativas para que sean significativas para las aprendices.

No obstante, en una sociedad profundamente injusta y desigual, toda acción práctica o investigadora que atienda a la cotidianeidad educativa debería romper con la inercia acrítica y explicitar su compromiso sociopolítico, pues toda acción educativa es política (Bruner, 1997; Freire, 1969/1983). Sea o no de nuestro aprecio, sea más explícito o implícito, toda acción tiene una voluntad, un motivo. Nuestro asesoramiento, nuestro acompañamiento psicoeducativo es, pues, político: responden a unos marcos éticos y a unos valores situados en un momento histórico, cultural y político concreto. En este punto, y llegando ya al interés de este ensayo, podríamos preguntarnos: ¿cuál es la voluntad del marco intercultural y su aplicación en las instituciones educativas en Catalunya? ¿Cuál

es su agenda política, la explícita y la implícita, invisibilizada incluso para quienes la promueven?

En este trabajo pretendo desarrollar algunas reflexiones sobre el modelo intercultural en tanto que sostenedor del racismo institucional y su expresión en los espacios escolares. Para Teun van Dijk (2006), el racismo institucional es una práctica discursiva organizada por las élites. Se expresa a través de los debates en el parlamento, en las noticias, en los documentos burocráticos y en el lenguaje de la administración. En el ámbito educativo y universitario, señala, se expresa en los libros de texto y, por lo tanto, en los contenidos curriculares. Siguiendo esta definición, podríamos situar las prácticas discursivas anteriores en el ámbito educativo y comprender que los debates sobre políticas educativas, las noticias, documentos y lenguajes de las instituciones educativas están sujetas a reproducir y sostener el racismo institucional. El modelo intercultural, en tanto que se expresa en todos estos ámbitos (teórico, político, práctico relacional y material), es potencial mecanismo perpetuador del racismo institucional. Pareciera entrar en contradicción lo que persigue el modelo intercultural y lo que resulta ser, pero en este caso la contradicción no genera incompatibilidad. Es precisamente en este cúmulo de contradicciones, de sistemas que se encuentran y enfrentan (Engeström, 2001), que generan, o deberían generar, movimientos de transformación. Así, situándome en este encuentro, quisiera dialogar con lo que algunos ya dijeron y con lo que *otros* dicen, tratando de responder algunas preguntas en relación al modelo intercultural catalán: ¿desde dónde, cómo y quién lo formula actualmente? ¿Quién puede formularlo?

La primera cuestión (que en el fondo es triple) trataré de abordarla a continuación con los tres apartados que siguen: “la atención en el *otro*”, “su discurso y su lenguaje” y “su práctica”. En el primero trataré de abordar el problema del pensamiento eurocentrado, para dar paso a las tensiones que genera su lenguaje en el segundo apartado y, por último, en el tercero expondré algunas de sus implicaciones en la práctica educativa. Por lo tanto, pongo la atención en el modelo intercultural que se persigue en educación y analizo algunas formas en las que se materializa. Cabe decir que los apartados no pretenden separar ni encasillar sus contenidos, sino más bien son una herramienta para ordenar la exposición de ideas. Por lo tanto, los contenidos en cada uno de ellos no son exclusivos e inevitablemente se interrelacionarán entre ellas. La segunda cuestión la pretendo abordar en el apartado “su lugar” que hace referencia a la academia, espacio de poder y privilegio para la formulación epistémica del modelo intercultural.

En este trabajo autoetnográfico, realizaré un análisis constructivo-interpretativo situando la escritura desde mi subjetividad (Chang, 2007; Gonzá-

lez Rey, 2009; Haraway, 1991) como investigadora, orientadora y como aprendiz que ha transitado por el sistema educativo siendo *la china*. Esta forma de escritura permite dar cuenta de las voces minorizadas en la academia y como estrategia de contranarrativa para visibilizar historias que frecuentemente son silenciadas o distorsionadas (El Mouali Samadi, 2021; Solórzano y Yosso, 2002). Las reflexiones que desarrollaré a continuación siguen la estructura expuesta anteriormente y son compartidas con muchas voces: amistades, compañeras, activistas, artistas, investigadoras, educadoras... todas ellas *otras* para la hegemonía, sea por racialización, por pensamiento, por ambas u otras condiciones. Todas ellas presentes en estas palabras, no exentas de posibles tensiones. Por lo tanto, para la exposición de ideas me referiré a otros trabajos de investigadoras, académicas y/o activistas, analizaré un documento institucional que recoge las voces de la comunidad educativa en Catalunya y compartiré el análisis situado desde esa triple posición que mencionaba hace un momento. Por último, dadas las limitaciones del formato, es importante considerar que este trabajo no pretende ser exhaustivo sino provocador, para impulsar un repensar que verdaderamente sea colectivo, para que *si tu i jo mai ens entendrem, almenys ens escoltem*. (tú y yo nunca nos entenderemos, por lo menos nos escuchemos).

LA ATENCIÓN EN EL OTRO

El *otro*, para la hegemonía, se refiere a la persona, práctica o saber que no es considerado autóctono. Me parece interesante empezar recuperando trabajos que reflexionan sobre el proyecto de la interculturalidad producidos desde ese lugar autóctono. Así empieza Xavier Besalú (2010, p. 1):

La educación intercultural, dejémoslo claro desde el principio, no es la educación para inmigrantes, ni la educación para extranjeros, ni la educación para alófonos, ni la educación para pobres y marginados, ni la educación para la suma de todo lo anterior. Tampoco es la incorporación, bienintencionada pero errónea, de elementos, personajes, producciones, de otros mundos, de otras “culturas”, a los contenidos escolares de las distintas áreas, como si las distintas “culturas” fueran objetos perfectamente delimitados y objetivables, asociados, según convenga, a los Estados, a los pueblos o a las religiones, o como si los currículos escolares no estuvieran ya sobrecargados en exceso.

Ya en las primeras líneas de su trabajo, el autor sitúa claramente que la interculturalidad vinculada exclusivamente a la migración es una noción errónea. Además, prosigue, entender que ésta hace referencia a la convivencia y al reconocimiento en el plano cultural y de los valores comporta, en la práctica, caer en un folclorismo que sólo permite el (re)conocimiento mutuo mediante la

racialización de las personas. La racialización es entendida aquí como un proceso dialéctico de “mutua co-producción histórica” (Campos García, 2012, p. 2) que define a *unos* y *otros* en términos raciales. De ello son claros ejemplos las actividades y festividades, la mayoría de ellas recreativas, que juntan a la comunidad educativa para compartir comidas, música, bailes o juegos, entre otros. Estas actividades racializan a las personas en la medida en que se concibe la participación familiar exclusivamente para estos fines, sin dejar lugar a otras formas de participación. Cuando esta práctica se convierte en una acción recurrente año tras año o se concibe como estrategia para fomentar la participación familiar, se empieza a sistematizar una relación entre escuela (grupo dominante) y familias (grupos minorizados) no exenta de poder, donde las primeras reconocen a las segundas bajo unos parámetros específicos. Así, se perpetúa la percepción de la diferencia, de la *otredad*, como enriquecimiento. En otras palabras, entender la *diversidad* como mito, como lo expone Aina Tarabini (2018).

Tarabini (2018) también identifica que la *diversidad*, en otras ocasiones, se percibe como *problema*. Esta noción es la que corresponde a la ya conocida perspectiva del déficit hacia familias migradas y/o racializadas. En otras palabras, son renovadas formas de racismo (Fanon, 1965) expresadas en las relaciones interpersonales, donde se reproduce un sesgo racial hacia la población no blanca de la escuela y que se traduce en bajas expectativas sobre sus trayectorias de aprendizaje. En consecuencia, se denotan prácticas educativas y formas de relación diferenciadas no sólo para con estudiantes blancas consideradas *autéctonas*, sino que incluso son diferenciadas entre las aprendices no blancas, afectando más a unas personas que a otras según su procedencia, ascendencia y/o color de piel. Esta racialización del alumnado puede tener diferentes repercusiones, por ejemplo: que se les preste menor atención al considerarles con desinterés o como “causas perdidas”, a una tendencia en derivarles a estudios profesionalizadores o bien se les otorga especial atención, llegando a una sobrevigilancia de estas estudiantes, una sobreestimulación de actividades y/o un acompañamiento desde actitudes paternalistas.

En cualquier caso, aún conscientes de las causas estructurales de la precarización laboral que seguramente contribuyen a perpetuar las anteriores acciones curso tras curso, atendiendo a la literatura académica, sabemos que se han diseñado estrategias educativas para contraponer esta perspectiva del déficit o sesgo racial. El marco de la continuidad-discontinuidad entre familias-escuela (Poveda, 2001), la dilatada trayectoria del proyecto Shere Rom (Lalueza et al., 2020) o la aproximación de los fondos de conocimiento (Llopart y Esteban-Guitart, 2017; Subero et al., 2015) son algunas propuestas que se han llevado a

cabo en nuestro ámbito de conocimiento y territorio. En ellas se concibe la interculturalidad como la construcción de actividades que tengan sentido para quienes participan (Lalueza, 2012) y, por lo tanto, una implicación de las estudiantes, sus familias y sus comunidades de manera activa y sostenida en el tiempo.

A pesar de los propósitos de revertir esta expresión del racismo institucional, en ocasiones, estas propuestas han terminado materializándose en prácticas folclorizadas dado que la atención seguía recayendo única y exclusivamente en el *otro*. Revisando anotaciones y diarios de campo durante mi experiencia participando, diseñando actividades y/o escribiendo en el marco de algunas de las propuestas anteriormente mencionadas, me he dado cuenta que, con frecuencia, mis reflexiones reflejaban preocupaciones relativas a esta contradicción: lo que se pretende perseguir y en lo que termina materializándose. Veía perpetuar prácticas folclóricas, comentarios y expresiones racistas, así como actitudes paternalistas que hacían eco de mi propia vivencia como mujer cis china y de las vivencias de allegadas no blancas. La agenda educativa e investigadora, así como las propuestas en el marco del proyecto intercultural priorizan un trabajo con el *otro* y olvidan en muchas ocasiones que ese *otro* existe, porque existe un *yo*: el propio lugar. Así, la escuela tiene ante sí un cúmulo de oportunidades de aprendizaje relacionados con saberes, prácticas, formas de aprender y vivir diferentes a la suya y las quiere *conocer*, porque considera que el proyecto *intercultural* le ha dicho que eso es lo necesario para la convivencia. La escuela quiere darnos espacio dentro de la institución educativa, pero no se repiensa a sí misma: ¿cuánto espacio ocupa ella, su *cultura*, su cosmovisión? Efectivamente, con estas últimas líneas me refiero al etnocentrismo de quienes hablan, piensan, teorizan, aplican o legislan bajo la perspectiva *intercultural* y la necesidad de tomar conciencia de la propia mirada y lugar. Como desarrollan Maria José Aguilar-Ibáñez y David Buraschi (2012):

Significa ser conscientes del propio marco de referencia, de las metáforas que conforman nuestra visión del mundo, de los mapas que guían nuestra manera de mirar al mundo, a nosotros mismos y a los demás, (...) de desnaturalizar nuestra perspectiva. (p. 12)

Esta crítica al sesgo en la mirada blanca occidental es, precisamente, la que recibió la antropología occidental (Aguilera Portales, 2002; Gómez García, 1984) y es un fenómeno recurrente e invisibilizado en espacios de enseñanza y aprendizaje. Como explica la profesora Gloria Ladson-Billings (2017) a sus estudiantes (futuras profesionales de la educación), dadas las relaciones de poder que definen el pensamiento blanco (en nuestro caso, eurocentrado), metafóricamente son “como peces que tienen dificultades por ver el agua en el que na-

dan” (Ladson-Billings, 2017, p. 145). Si existimos en la dialéctica, si una no es sin la otra, y viceversa, entonces el proyecto intercultural debería incorporar este punto en su agenda y generar reflexiones expansivas en torno a cómo se constituye este encuentro.

SU DISCURSO Y SU LENGUAJE

Sin una reflexión profunda de lo que venía exponiendo en el anterior apartado, inevitablemente ello conlleva a la reproducción de un lenguaje que mantiene la racialización de la otredad bajo el modelo *intercultural*. Así, por mencionar algunas expresiones, se habla en términos de *inmigrantes de segunda generación*, *diversidad cultural*, *integración*, *inclusión*, *tolerancia* o *perturbación migratoria*, desde un lugar *otro* concreto: el eurocéntrico. Estas palabras aparecen en documentos estatales, en leyes, en libros de texto, en proyectos y en las paredes de las instituciones educativas. Y con los años aprendemos y reproducimos las mismas palabras para referirnos, en el fondo, a nosotras mismas. No sin un sentimiento de extrañeza, de disconformidad, que con el tiempo nos llevan a ver que, en el fondo, nos están diciendo «tú, quédate en tu lugar» (Fanon, 1952/2009, p. 56). Muchas de estas palabras perpetúan la otredad, mientras que otras aluden a formas de relación jerarquizadas. Por ejemplo, la *integración* o la *tolerancia* suponen la supeditación de unos respecto a otros: la hegemonía dictamina a quién y cómo integrar, dictamina, desde su lugar de poder, qué debe y qué no debe tolerar. Otro ejemplo que tiene que ver con el término *segunda generación* lo ilustro con la Figura 1 que recoge una poesía hablada¹ que escribí en abril de 2020, cuando me invitaron a participar en un proyecto audiovisual reflexionando sobre la migración.

A lo largo de este texto han aparecido muchas palabras en cursiva. Estas cursivas son interpelaciones al lenguaje hegemónico, sus constructos y el discurso que genera. Con este ejercicio de visibilización y problematización de las palabras, que por ahora marcan la línea del modelo intercultural catalán, pretendo señalar y dejar explícita la inconsistencia o incoherencia del propio modelo. La rápida popularización del término *interculturalidad* durante los últimos años ha derivado en una confusión, dudosamente ingenua, de lo que es o debería de ser, generando contradicciones entre el plano discursivo y el plano material dentro de las escuelas. Desde la Sociología de la Educación, Núria Llevot Calvet (2011) y Jordi Garreta Bochaca (2004, 2011) discuten y señalan estas inconsistencias en la propia formulación de las políticas educativas desde sus primeras

¹ La poesía hablada, *spoken word* en inglés, es un tipo de poesía oral en la que se mezclan técnicas performativas y teatrales para poner cuerpo, ritmo y entonación a la palabra escrita.

Segunda generación

Segunda generación.

Qué despropósito, ¿no?

Y cuánto jaleo ha causado
creyéndose adecuado.

Segunda generación

es simplemente incoherente.

Pero para con quienes hablo
parece que es suficiente.

Que ya nos entendemos

que si no, cómo hablamos,

cómo indagamos,

cómo avanzamos.

Tu ya me entiendes, ¿verdad?

Que este revisionismo se pierde

en la sinrazón, que a ver, si no podremos pronunciar
ni siquiera una oración.

Tu ya me entiendes, ¿verdad?

Segunda generación

es una categoría, un constructo,

para poder entender esta parte de la migración.

Vayamos a la investigación, ¿vale?

Vayamos a la conclusión, ¿quieres?

¿Que si quiero? No quiero. Verás.

Segunda generación es reducir. Simplificar.

Es ocultar nuestras historias,

un insulto a las familias

que con sus tantos pesares,

nos lo han dado todo.

Que las jornadas trabajadas

y las ausencias de los fines de semana,

parecen no recordarse

como el mayor acto a la vida.

A sus vidas y a las venideras, las nuestras.

GRACIAS por tanto.

A sus vidas y a las venideras, las nuestras.

GRACIAS por tanto, tanto...

para poder vivir -se supone- con pleno derecho.

Para poder vivir con todo

y por todo lo sacrificado.

Para andar sobre nuevos pasos

y tener por fin,

estas palabras y este tiempo,

con las que hacer frente

a este mundo.

El mismo mundo,

al que hacían frente...

con sus jornadas interminables

y las ausencias de los fines de semana.

Segunda generación.

Esa expresión que nos perpetúa alternas

esas perpetuas palabras de un sistema,

que se perpetúa racista a sí misma

de esta manera.

Segunda generación es reducir, simplificar.

Es definirnos bajo una idea estática, inamovible.

Es encasillarme, negar mi propia pertenencia, mi existencia,

es definirme, sin preguntarme siquiera.

Yo soy hija de una familia construida

en una migración diacrónica:

de los cincuenta, los ochenta y los noventa.

Y para mí, segunda generación

es obviar esta historia.

Y se obvia ésta,

¿pero y a cuantas más?

Así que igual va siendo hora de parar.

De ver que quizás avanzar sin mirar,

ni escuchar o dialogar...

Es no encontrarnos, jamás.

Figura 1. Segunda generación (2020), autoría propia

apariciones en documentos estatales en la década de los noventa. En sus trabajos concluyen que lo discursivo, sin acompañarse de estrategias u orientaciones, caen en saco roto, perpetuando de forma velada un modelo asimilacionista (Ferrer y Akkari, 2000 citados en Garreta Bochaca, 2004). Para estos últimos autores, la identidad nacional catalana creciente podía ser un factor que viera la *diversidad* como elemento entorpecedor para la consolidación del modelo intercultural. En otras palabras, vienen a referirse al proyecto europeo de los es-

tados-nación y la identidad cultural como elemento cohesionador (Lalueza y Crespo, 2012).

Si venimos a la actualidad y leemos el documento 1/2019 aprobado por el Pleno del Consejo Escolar de Catalunya el 26 de febrero de 2019, que lleva por título *La interculturalitat en el sistema educatiu de Catalunya* [La interculturalidad en el sistema educativo de Catalunya] (Consell Escolar de Catalunya, 2019), vemos que, si bien han habido transformaciones, éstas siguen siendo insuficientes. Para contextualizar, el Consejo “es un organismo superior de consulta y participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria dentro del ámbito de la Administración de la Generalitat” (Consell Escolar de Catalunya, 2015)². Sin pretender realizar un análisis extenso del documento, sí me interesa recuperarlo como ejemplo relevante, en tanto que es un documento vigente, institucional y representativo del pensamiento actual de la comunidad educativa de Catalunya. En específico, es interesante ver cómo enfoca el marco conceptual y cómo presenta las voces profesionales.

Atendiendo a la primera cuestión, el documento parte de la revisión de los modelos segregacionistas, asimilacionistas o multiculturales, tratando de trazar un recorrido hasta llegar al susodicho modelo intercultural. Sin embargo, al ejemplificar estos modelos en la práctica, se mencionan cómo se han implementado en otros países. Una podría pensar que este recurso se emplea con fines descriptivos y no comparativos, dado que cada país tiene su propia singularidad e historia en cuanto a la conformación de su tejido poblacional. Sin embargo, en un documento como este, contextualizado en políticas territoriales, sería de esperar un análisis de cómo estos modelos segregacionistas, asimilacionistas y multiculturales también han existido y se han llevado a cabo en Catalunya (Garrreta Bochaca, 2011; Llevot-Calvet, 2011), modelos que siguen vigentes en formas más veladas. No hablar de ello y, por lo tanto, invisibilizarlo, da a entender que hay una aceptación generalizada por la que se comprende que estos modelos son consecutivos y, por lo tanto, incompatibles entre sí. Es decir, que en el presente nos situamos más próximas a la *interculturalidad* y los modelos anteriores ya no nos definen.

La segunda cuestión recupera lo abordado en el anterior apartado, así que será breve. En este documento aparecen una serie de aportaciones/reflexiones de diferentes profesionales en materia de *interculturalidad* y se dividen en los siguientes apartados (Consell Escolar de Catalunya, 2019): 1) avanzar en educa-

² Durante la elaboración de este manuscrito, se publicó una noticia conforme el *Consell Escolar de Catalunya* pasará a denominarse *Consell Educatiu de Catalunya* (Saura, 2021).

ción intercultural: de la realidad actual a los nuevos retos, 2) planes de entorno y política de país, 3) enseñanza intercultural y mundo local, 4) identidad personal y colectiva, 5) la diversidad cultural y religiosa como elemento cohesionador y 6) la mirada del otro. Resulta impactante cómo, a pesar de la relevancia de algunos temas que se llegan a exponer en el documento, se sigue clasificando a ese *otro* fuera de esos apartados en los que tendrían perfectamente cabida si se pensara en términos de contenido. En otras palabras, la mera existencia de este último punto contribuye a la inconsistencia de un modelo intercultural que el mismo documento institucional pretende promover, fomentar y articular.

Con lo narrado hasta aquí he querido señalar las inconsistencias del discurso y el lenguaje del marco intercultural, para abrir la posibilidad de concebir los modelos mencionados de manera contextualizada y relacional en cada espacio de socialización. Por lo tanto, pretendiendo visibilizar la (co)existencia de prácticas segregadoras y asimilacionistas, multiculturales e *interculturales* que persisten en el presente.

SU PRÁCTICA

Tomemos de partida un tema de actualidad como es el de la *segregación escolar* y la reflexión que ya nos compartía Ignasi Vila (2002) hace casi veinte años:

Por ejemplo, en todos los trabajos que se han realizado para estudiar las consecuencias de la escolarización de estas criaturas, los profesionales de la educación afirman que es muy importante que no se concentren sino que se dispersen y que puedan ser tratados individualmente y no como minoría constituida. La pregunta es inmediata ¿tratados, para qué? la respuesta también lo es: para que se integren y, en consecuencia, abandonen sus prácticas sociales –culturales y lingüísticas– y adopten las de la mayoría. (Vila, 2002, p. 2)

Siguiendo sus palabras, esta práctica puede comprenderse como una propuesta asimilacionista que, bajo el marco de la *interculturalidad*, se justifica y se normaliza. Desde la mirada hegemónica, desde el pensamiento occidental, se concibe esta estrategia como la adecuada para la consecución de un sistema educativo equitativo en *sus* términos de justicia social. Es decir, un proyecto político que busca la inclusión en el interior de la estructura social establecida (Walsh, 2010), siendo conformista con los marcos normativos y, en consecuencia, con el pensamiento dominante:

Los valores que transmite la escuela tienen poco que ver con un supuesto “universalismo” uniformador que hace feliz a la humanidad, sino que transmite los valores dominantes de una sociedad en un momento histórico

determinado y, por tanto, aquellos que permiten “reproducir” —en términos de Bourdieu y Paseron— las diferencias sociales y las formas de poder existentes. (Vila, 2002, p. 3)

Por lo tanto, la agenda política de este modelo reproduce la colonialidad del poder, entendida como “un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 155). Al considerar que el marco *intercultural* entendido desde su lugar es el proyecto adecuado, se genera también una jerarquización en las formas de saber, donde los supuestos del universalismo, la filosofía y la ciencia occidentales supeditan otras modalidades de conocimiento (Grosfoguel, 2008). Esto es, la colonialidad del saber, la dimensión epistémica de la colonialidad del poder (Leonardo & Singh, 2017; Restrepo & Rojas, 2010; Quijano, 2000). En los espacios escolares, esta supremacía occidental o jerarquización de saberes se hace visible a través de los contenidos curriculares y sus formas de enseñarla (Besalú, 2010; Grosfoguel, 2008; Rasskin-Gutman & Brescó de la Luna, 2019; Vila, 2002). Se trataría, pues, de retomar el ejercicio de repensar el lugar propio y “asumir que el conocimiento oficial no se ha constituido de forma natural, desinteresada y altruista, sino que acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder: es una construcción social que transmite la ideología dominante” (Besalú, 2010, p. 7). Reconocer y accionar bajo esta perspectiva sería, en última instancia, considerar la interculturalidad como un proyecto político:

Que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p. 4)

Es decir, romper con el paradigma del pensamiento eurocentrado que sitúa la diversidad o la diferencia como *problema* y comprender que ésta es estructural-colonial-racial (Walsh, 2010). Asumiendo que los problemas de convivencia existen en la misma medida en la que existen incluso entre *autóctonos* (Vila, 2002), pero procurando que ello no suponga invisibilizar los procesos de racialización. Me refiero a la expresión del racismo en la interrelación entre adultas profesionales y aprendices dentro de las escuelas (Camarota, 2014; Zhang-Yu et al., 2020). Probablemente, al identificar estas formas de racismo expresadas durante la práctica educativa (lenguaje verbal y no verbal), en la organización de las clases por niveles, en los lugares que ocupan las aprendices dentro del aula o en los ejemplos que aporté en el apartado “la atención en el *otro*”; nos permitirán entender un poco mejor por qué la escuela en ocasiones no toma

sentido en el proceso aprendizaje de algunas estudiantes, siendo seguramente uno de los factores que sostienen la racialización del abandono escolar prematuro (Bayona y Domingo, 2018; Vila 2002). A esta racialización contribuye también la existencia de un protocolo para la *prevención* de la radicalización impulsado por el Departament d'Ensenyament i d'Interior de la Generalitat de Catalunya: el PRODERAI-CE (Prevención, detección e intervención de procesos de radicalización en los centros educativos), una herramienta que otorga poder a la escuela para sospechar ante cualquier persona percibida como moro/árabe/musulmán. De este modo, como expresan las investigadoras Ainhoa Nadia Douhaibi y Salma Amazian (2019), la escuela se convierte peligrosamente en un panóptico racial.

Por último, siendo la escuela parte de la sociedad, se hace necesario atender a su dimensión ecológica (Iglesias Vidal y Esteban-Guitart, 2020) y corresponsabilizar a la comunidad educativa más allá de la escuela. En este sentido, todo lo expuesto hasta aquí, haciendo referencia a la expresión del modelo intercultural en la institución escolar, alude también a todo su sistema. Esto es, los diferentes espacios de aprendizaje que dispone el territorio y los servicios institucionalizados que trabajan en red con la escuela, como el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), Servicios Sociales, Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) o Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP). En tanto que servicios con poder de decisión en la trayectoria de aprendizaje de las jóvenes, conforman junto a la escuela una agenda política que sostiene su propio *status quo*. Algunas cuestiones para discutir podrían abordar, por ejemplo, el sesgo racial en el (sobre)diagnóstico de trastornos de conducta o de aprendizaje o analizar la raíz de algunas situaciones familiares, las cuales pueden verse en una situación de precariedad y exclusión como consecuencia de mecanismos estructurales e institucionales. Por ejemplo, Fatiha El Mouali Samadi (2021) en su trabajo desarrolla cómo la política de reagrupación familiar no permitía trabajar a las personas adultas migradas (en su mayoría mujeres) hasta que se reformuló en 2010, justo después de la crisis económica de 2008.

SU LUGAR

A lo largo de las anteriores páginas he desarrollado algunos de los puntos críticos sobre la *interculturalidad*: tanto su lugar epistémico como sus consecuencias prácticas. Probablemente, otro punto que deberíamos tener en consideración es el lugar material: quién lo formula y quién lo puede formular. Con ello no aludo —solamente— a la cuestión de la representatividad en tanto que deberíamos estar en espacios académicos, dado que ello no supone necesariamente

un alejamiento o un cuestionamiento del pensamiento eurocentrado. La *interculturalidad* se ha encargado bien de sostener este paradigma *universalista* (Grosfoguel, 2008). Más bien, quisiera aludir al mecanismo legislativo que, entre otras privaciones, impide el acceso equitativo para ejercer en la administración pública, como sería la universidad: la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* o Ley Orgánica de Extranjería. Esta ley atraviesa únicamente a un sector de la ciudadanía, la misma que la *interculturalidad* quiere celebrar y *conocer* sin mirar la estructura que sostiene la desigualdad. Además, ante el amparo jurídico *ius sanguinis* para la obtención de la nacionalidad, los efectos de esta ley se extienden a la descendencia de la migración, la misma que se escolariza en nuestro sistema educativo: somos muy poco conscientes de la cantidad de jóvenes que, incluso después de haber transitado por las instituciones educativas, no tienen las mismas oportunidades de trabajo por una cuestión administrativa y que define y diferencia la participación sociopolítica de unas y otras.

La cuestión de la Ley de Extranjería está en el orden del día, pero hay algo más. Me pregunto, ¿dónde están las que me preceden? ¿mis compañeras, allegadas? ¿de y con quienes aprendo a analizar el sistema capitalista, heteropatriarcal y colonial? ¿Dónde están los saberes y pensamientos de esas comunidades y pueblos que cuentan con siglos de resistencia en nuestro territorio? Me incomoda su ausencia y su infrarrepresentación, pero asumo lo inevitable: mi cuerpo se racializa bajo términos de *minoría modelo*, de sumisión y obediencia (Zhang-Yu y Zhang-Yim, 2021), siendo unas categorías de mayor agrado al pensamiento eurocentrado y *su* proyecto intercultural. Ante la imposibilidad actual en obtener datos estadísticos según la categoría étnico-racial y/o cultural, la propia ausencia de subjetividades específicas en los espacios de decisión y de mayor poder en el ámbito de la educación reflejan, desgraciadamente, el buen funcionamiento de *su* proyecto intercultural. Quienes podemos y/o escogemos estar en la academia, en la *barriga del monstruo* (Fractalitats en Investigació Crítica, 2015), deberíamos adoptar esa triple posición reflexiva, crítica y transformadora de la que nos viene recordando Paulo Freire con su trabajo, una actitud que no se detiene en la palabra, sino que *exige acción*, como escribió Julio Barreiro en el prólogo de *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969/1983, p. 19). Este ejercicio es precisamente el que nos comparte Luisa Martín Rojo (2021), con un análisis desde la sociolingüística que revela algunas inequidades en el acceso y presencia en la academia española. A su vez, también plantea algunas propuestas de corresponsabilización que podemos empezar a ejercer desde este lugar.

También, en cierto modo, es lo que he tratado de realizar con este texto. Parafraseando a Freire (1969/1983), cuando unos temas empiezan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época. Por lo tanto, deberíamos repensar el *modelo intercultural* que impera en nuestro sistema, reconocerlo como un mecanismo que, junto a otros, sostiene el racismo institucional. Su mirada, discurso y lugar deberían de situarse como propio tema de investigación, de reflexión, crítica y transformación. Y todo ello, desde su lugar de mayor poder, la universidad. Suscribiéndome a las palabras de Salma Amazian (2019, p. 17):

La academia es uno de los lugares privilegiados desde los cuales se contribuye a la perpetuación del racismo. (...) el reconocimiento necesario, el útil, es aquel que ayuda a devolver a humanidad a los seres deshumanizados, a los desposeídos. Todo lo demás contribuye a legitimar y perpetuar el orden racial vigente. (p. 17)

PARA TERMINAR: NADIE ES SI PROHÍBE QUE OTROS SEAN³

En este trabajo he querido aportar algunas reflexiones sobre la cuestión intercultural en Catalunya y, en específico, algunos argumentos para situarlo como forma de expresión del racismo institucional. Con todo lo expuesto, me he limitado a visibilizar algunos aspectos como el etnocentrismo en el pensamiento occidental, la inconsistencia discursiva, la palabra y su(s) significado(s) y cómo estas cuestiones empapan nuestra práctica educativa, haciendo de la *interculturalidad* una aproximación todavía llena de prácticas asimilacionistas y multiculturalistas. Lejos de ser un proyecto de transformación política profunda, se ha conformado con satisfacer las necesidades del sistema y sus intereses. Esta afirmación, este análisis, no imposibilita que coexista con formas organizativas dentro del territorio que intentan desafiarla. Incluso propuestas que localmente trabajan para una transformación territorial pueden estar naciendo. Nombrar el modelo intercultural como expresión del racismo institucional es un ejercicio de visibilización y problematización. En la medida en que todo ello empapa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, éste debería de ser materia de revisión en la Psicología de la Educación.

Dado que este no es un tema reciente de discusión en nuestro contexto (Besalú, 2010; Garreta Bochaca, 2004; Llevot Calvet, 2011; Vila, 2002), se hace más necesario que nunca detenernos a repensar cómo y hacia dónde queremos encaminarnos. La conjunción de voces expuestas, de diferentes latitudes, ámbitos y lugares de pensamiento pretende encontrarse en este texto para, preci-

³ Paulo Freire

samente, dar cuenta de la necesidad en promover más este encuentro interdisciplinar (Bruner, 1997) y atender a las tensiones que se generan, en vez de rehuirlas. Con ellas —quienes podemos y escogemos estar—, concuerdo en la necesidad en descentralizar lo occidental en la investigación y en las instituciones educativas. La revisión de la aproximación intercultural en occidente, en su expresión epistémica y material, es clave para la articulación de un proyecto político que impregna, en lo que nos ocupa aquí, toda acción educativa. Dicho en otras palabras, es un clamor a la construcción de un modelo que sea capaz de asumirse en constante revisión y transformación, con un claro compromiso político.

La escritura situada desde esta corporeidad me permite transitar a través de múltiples lugares sin pretender rehuir de las tensiones que ello pueda generar en el discurso. Asumiendo este lugar y sin urgencia para resolverlas, he querido acercarme un poco más a un modelo que ha impregnado mi propia escolarización y blanqueamiento hasta llegar a la investigación, siendo estas líneas un ejercicio de mi proceso de decolonización en la práctica investigadora y educadora. El análisis compartido aquí es un diálogo para con un sistema, un modelo, una legislación, un conjunto de prácticas y formas de relacionarse y una lectora; pero también lo ha sido para conmigo misma. En definitiva, he tratado de reflexionar sobre las causas estructurales que silencian e invisibilizan subjetividades, tomando como objeto de estudio el proyecto político de la *interculturalidad* y su expresión en la educación. Todo ello, con la voluntad de que el amor por aprender resuene en tantas vidas como sean posibles, sin que *nadie* (persona, ideología o institución) ejerza una superioridad por encima de otra. Aquí resuenan las palabras con las que Gloria Anzaldúa (1987/1999) empieza el segundo capítulo de su libro, dado que habitar este lugar requiere de un ejercicio de independencia constante.

Lo que vendrá después tiene que ser materia de discusión colectiva, en espacios de encuentro, debate y escucha entre diferentes profesionales de la educación, pues el propio camino ya será *per se* un ejercicio de liberación. Será necesario continuar ahondando y cuestionando algunas ideas y propuestas que he sugerido y/o iniciado en este ensayo, el cual no tiene más pretensión que accionar procesos de (auto)reflexividad. Para comprender, en última instancia, que la educación no debería ser “una herramienta personal para acceder al poder y la blanquitud, sino un instrumento de liberación comunal para el reconocimiento de la humanidad de todas las personas” (Leonardo y Singh, 2017, p. 104); en tanto que la deshumanización, como ya nos dijeron Frantz Fanon (1952/2009) y Paulo Freire (1969/1983) ocurre en la propia dialéctica: tanto de quien ejerce la opresión como de quien la recibe.

REFERENCIAS

- Aguilar Idáñez, María José & Buraschi, David (2012). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los Servicios sociales que trabajan con personas migrantes. *VII Congreso Migraciones Internacionales en España*. Universidad del País Vasco.
https://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/AGUILAR_MJ.pdf
- Aguilera Portales, Rafael (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gazeta de Antropologia*, 18(11). <https://doi.org/10.30827/Digibug.7399>
- Amazian, Salma (2019). Corpo-política de la investigación y de la escritura. En Ainhoa Nadia Douhaibi & Salma Amazian (Eds.), *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista* (pp. 13-24). Cambalache.
- Anzaldúa, Gloria (1987/1999). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Barron, Brigid (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
<https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bayona, Jordi & Domingo, Andreu (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives demogràfiques*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.cat.11>
- Besalú, Xavier (2010). La escuela intercultural. *Red de Escuelas interculturales*.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor.
- Cammarota, Julio (2014). Misspoken in Arizona: Latina/o students document the articulations of racism. *Equity & Excellence in Education*, 47(3), 321-333.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.933067>
- Campos García, Alejandro (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199.
<http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Chang, Hewoon (2007). Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. En Geoffrey Walford (Ed.), *Studies in educational ethnography*, 12, 207-221.
[https://doi.org/10.1016/S1529-210X\(06\)12012-4](https://doi.org/10.1016/S1529-210X(06)12012-4)
- Coll, César (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En José Luis Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.
<https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, César (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En César Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje*. Dossier Graó (pp. 5-11). Graó.
- Consell Escolar de Catalunya (2015). *Què es el Consell Escolar de Catalunya?*
<http://consellescolarc.gencat.cat/ca/consell/descripcio/>
- Consell Escolar de Catalunya (2019). *La interculturalitat en el sistema educatiu a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

http://consellescolarc.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/2documents_i_informes/documents_i_informes_en_pdf/static_files/Document_1-2019_Interculturalitat_def.pdf

Douhaibi, Ainhoa Nadia & Amazian, Salma (2019). *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.

El Mouali Samadi, Fatiha (2021). Inmigración del Sur global: relatos silenciados. *Geopolítica(s). Revista De Estudios Sobre Espacio Y Poder*, 12(1), 11-21.
<https://doi.org/10.5209/geop.73530>

Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Fanon, Frantz (1965). *Por la revolución africana*. Fondo de Cultura Económica.

Fanon, Frantz (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fractalitats en Investigació Crítica (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144. <http://antalya.uab.es/athenea/num8/fic.pdf>

Freire, Paulo (Prólogo de Barreiro, Julio) (1969/1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno.

Garreta Bochaca, Jordi (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
<http://hdl.handle.net/10459.1/41455>

Garreta-Bochaca, Jordi (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>

Gómez Garcia, Pedro (1984). Para criticar la antropología occidental. 1: Etnocentrismo y nueva crítica de la razón. *Gazeta de Antropología*, 3(7).
<https://doi.org/10.30827/Digibug.13799>

González-Patiño, Javier & Esteban-Guitart, Moisès (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.64-86>

González-Rey, Fernando (2009). Epistemología y ontología: debate necesario para la psicología de hoy. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 205-244.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.01>

Grosfoguel, Ramón (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. <https://doi.org/10.25058/20112742.345>

Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
<https://doi.org/10.25058/20112742.153>

Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.

Iglesias Vidal, Edgar & Esteban-Guitart, Moisès (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196- 212.

- Ladson-Billings, Gloria (2017). The (R)Evolution Will Not Be Standardized: Teacher Education, Hip Hop Pedagogy, and Culturally Relevant Pedagogy 2.0. En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Lalueza, José Luis. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lamas, Macarena & Lalueza, José Luis (2014) Apropriación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>
- Leonardo, Zeus & Singh, Michael (2017). Fanon, Education and the Fact of Coloniality. En Stephen Parker, Kalervo Gulson & Trevor Gale (Eds.), *Policy and Inequality in Education* (pp. 91-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6
- Llevot Calvet, Núria (2011). Políticas educativas de inmigración en cataluña y su reflejo en una escuela. En Francisco Javier García Castaño & Nina Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Instituto de Migraciones.
- Llopart, Mariona & Esteban-Guitart, Moisès (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach. A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Martín Rojo, Luisa (2021). Hegemonies and inequalities in academia / Hegemonías y desigualdades en el mundo académico. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 169-192. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0077>
- Poveda, David (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 201-246). CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rasskin-Gutman, Irina & Brescó de Luna, Ignacio (2019). Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 471-488. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7942>
- Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.

- Saura, Víctor (2021, marzo 31). El Consell Escolar es transformará en el Consell d'Educació de Catalunya per donar cabuda al "fora escola". *Diari de l'Educació*. <https://diarieducacio.cat/el-consell-escolar-es-transformara-en-el-consell-deducacio-de-catalunya-per-donar-cabuda-al-fora-escola/>
- Solórzano, Daniel G. & Yosso, Tara J. (2002) Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Subero, David; Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisès (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/0.4471/ijep.2015.02>
- Tarabini, Aina (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 153-175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Van Dijk, Teun A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En Manuel Lario Bastida (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp.15-36). Convivir sin racismo.
- Vila, Ignasi (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tiapa & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wertsch, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; García-Romero, David & Lalueza, José Luis (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, Cristina & Zhang-Yim, Isabel Jiun (2021). Contranarrativas a través del teatro foro: nuestras formas de ser-en-el-mundo. *Open Library of Humanities*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.16995/olh.616>



CRISTINA ZHANG-YU

Investigadora predoctoral en Psicología de la Educación en la Universitat de Girona. Miembro del grupo Cultura y Educación (UdG) y Dehisi (UAB). Facilitadora de grupos mediante el Teatro de las Oprimidas. Artista de spoken word. Coimpulsora de Catàrsia y de la Red de Diáspora China y miembro de t.i.c.t.a.c.

cristina.zhang@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9277-6946>

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Fàtima Aatar, Patricia Barleycon, Fatiha El Mouali Sadami, David García-Romero, José Luis Lalueza, Moisès Esteban-Guitart, Isa Zhang-Yim, Silvia Camps-Orfila, Miquel Àngel Essomba, Ignasi Vila, Xavier Besalú, Jaime Fauré y a los revisores por sus lecturas y/o sus valiosos comentarios y sugerencias.

FORMATO DE CITACIÓN

Zhang-Yu, Cristina (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 05-02-2021
1ª revisión: 19-04-2021
Aceptado: 02-05-2021
Publicado: 25-01-2022