

JOE L. KINCHELOE  
SHIRLEY R. STEINBERG

De la serie  
CAMBIAR  
LA EDUCACIÓN  
de  
A. Hargreaves  
I. Goodson

# Repensar el MULTICULTURALISMO

PREFACIO DE MARY NASH

R

PENSAR LA  
EDUCACIÓN

OCTAEDRO

JOE L. KINCHELOE

SHIRLEY R. STEINBERG

# REPENSAR EL MULTICULTURALISMO

Prefacio de Mary Nash

OCTAEDRO

Colección Repensar la educación, n.º 8

Colección dirigida por  
Juana María Sancho y Fernando Hernández

Título original:  
*Changing Multiculturalism*, 1997

This edition is published by arrangement  
with Open University Press

Traducción de José Real  
Revisión técnica (*N. de la R.*) de Fernando Hernández

Prefacio a esta edición de Mary Nash

Primera edición en papel: mayo de 2000  
Primera edición: octubre de 2012

© Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg

© Derechos exclusivos de edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 — Fax: 93 231 18 68

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

ISBN: 978-84-9921-335-4

Depósito legal: B.27.466-2012

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

A la memoria de Paulo Freire, quien  
profesó un amor incondicional  
a todas las culturas



# Índice

<b>Prefacio a esta edición .....</b>	<b>13</b>
<b>MARY NASH</b>	
Cambios sociales emergentes .....	13
Diferencias culturales y representaciones de la otredad .....	16
El cuestionamiento de los universalismos culturales .....	17
El multiculturalismo teórico con intención pedagógica .....	18
Desvelar la pedagogía del poder en la escuela .....	19
Multiculturalismo y justicia social .....	20
El multiculturalismo no es sólo cuestión de las minorías .....	20
<b>Presentación de los editores de la serie .....</b>	<b>23</b>
<b>Prólogo .....</b>	
<b>PETER J. McLAREN</b>	
<b>Capítulo 1. Introducción: ¿Qué es el multiculturalismo? .....</b>	<b>29</b>
Multiculturalismo conservador o monoculturalismo .....	31
Multiculturalismo liberal .....	38
Multiculturalismo pluralista .....	43
Multiculturalismo esencialista de izquierdas .....	47
Multiculturalismo teórico .....	52
<b>Capítulo 2. Multiculturalismo teórico: reconsideración del proyecto educativo .....</b>	<b>57</b>
Multiculturalismo teórico: pedagogía, cambio social y justicia .....	57
Asignación de nombres: la pedagogía del multiculturalismo teórico ..	59

Sólo se pueden comprender el racismo, la clase social y el género a través de sus mutuas relaciones . . . . .	62
La dinámica postmoderna del multiculturalismo teórico . . . . .	65
¿Qué es la modernidad? . . . . .	65
¿En qué consiste la crítica postmoderna? . . . . .	68
Multiculturalismo teórico: reconceptuación del conocimiento curricular . . . . .	70
El poder de la diferencia . . . . .	71
Aprendamos de la diferencia . . . . .	74
Multiculturalismo teórico y conocimiento subordinado . . . . .	76
<b>Capítulo 3. Multiculturalismo teórico: poder y democracia . . . . .</b>	<b>91</b>
El legado de la modernidad regresiva: <i>Homo economicus</i> . . . . .	91
La degradación moderna de lo humano: la administración de personal . . . . .	93
Multiculturalismo teórico, fragmentación moderna, poder empresarial y reacción conservadora: la lucha por la democracia . . . . .	96
Los multiculturalistas teóricos no creen que la democracia occidental sea una tarea terminada . . . . .	101
Intervenciones democráticas: el reto a la administración y a la finalidad de la educación . . . . .	103
El multiculturalismo teórico y la revitalización de la democracia y del pensamiento democrático . . . . .	104
El multiculturalismo teórico como fortalecimiento democrático . . . . .	108
¿Qué es el poder? . . . . .	110
El poder productivo . . . . .	113
Permanencia en la sombra: la invisibilidad del poder . . . . .	115
<b>Capítulo 4. Multiculturalismo teórico: hegemonía, representación y lucha por la justicia . . . . .</b>	<b>119</b>
El currículum de la supresión: el poder como imperialismo cultural . . . . .	119
Estudios culturales y multiculturalismo teórico: nuevas nociones de poder y democracia . . . . .	121
Poder, hegemonía y representación: la búsqueda de la justicia en los ámbitos de la raza, la clase social y el género . . . . .	125
Poder, representación y el currículum cultural . . . . .	129
La efectividad de la desigualdad de poder: la naturaleza de la impotencia . . . . .	131

Las escuelas como centros disciplinarios: la complejidad de la opresión educativa . . . . .	135
Poder, lucha y oposición en el multiculturalismo teórico. . . . .	138
<b>Capítulo 5. La importancia de la clase social en el multiculturalismo . . . . .</b> 143	
La importancia del estudio de la inseparabilidad y de las dinámicas específicas de la raza, la clase social y el género . . . . .	144
La intensificación de las desigualdades de clase . . . . .	147
Justificación de la desigualdad: poder e ideología . . . . .	149
La explotación de la clase social en la hiperrealidad: El uso del poder tecnológico. . . . .	152
La ideología de la ausencia de clases sociales: La formación del poder y los mitos . . . . .	155
No sólo culpan, sino que también vilipendian a los pobres . . . . .	159
La cortina de humo de los valores familiares . . . . .	164
Educación para la desmoralización: el currículum del elitismo de clase . . . . .	166
Una pedagogía multicultural teórica para el fortalecimiento de los pobres . . . . .	169
<b>Capítulo 6. La importancia del género en el multiculturalismo . . . . .</b> 177	
¿Qué es el patriarcado? . . . . .	177
El hombre racional . . . . .	182
El posicionamiento y debilitamiento de las mujeres: permaneced al lado de vuestro hombre . . . . .	186
Educación de las mujeres para la subordinación . . . . .	188
El currículum patriarcal . . . . .	191
El currículum laboral: el centro de trabajo patriarcal . . . . .	195
El currículum o la cultura del centro de trabajo patriarcal . . . . .	196
La expresión de la misoginia: el acoso sexual de las mujeres . . . . .	202
La polarización de la riqueza a través del género . . . . .	204
Identificación y empleo del conocimiento subordinado de las mujeres en la lucha contra su opresión . . . . .	206
Conocimiento subordinado de las mujeres: desarrollo de perspectivas sociales y de nuevas formas de ver las cosas . . . . .	207
<b>Capítulo 7. El multiculturalismo y la importancia de la raza . . . . .</b> 213	
Fundamentación basada en los rasgos culturales de la biología: el racismo esencialista . . . . .	214
Racismo institucional o estructural. . . . .	218

<b>Mutaciones extrañas: la naturaleza evolucionista y de contexto específico del racismo postmoderno . . . . .</b>	<b>219</b>
El retraso del reloj: las mutaciones neoracistas y los blancos como víctimas . . . . .	221
Reutilización del folclore de la supremacía blanca . . . . .	224
Otra mutación más: el racismo neocientífico . . . . .	227
¿Hasta dónde llegarán? Racismo neocientífico y la subversión del multiculturalismo . . . . .	228
La curva de la campana justifica el abandono social y educativo de los pobres y de los no blancos . . . . .	233
Hay que aprender a vivir con la desigualdad: la educación vudú . . . . .	238
Operaciones secretas: el poder del criptorracismo . . . . .	240
Criptorracismo: la ideología hegemónica de la restauración blanca . . . . .	244
El criptorracismo y los hispanolatinos . . . . .	245
La polarización racial de la riqueza . . . . .	248
Mal emparejamiento: alumnos no blancos en escuelas blancas . . . . .	250
<b>Capítulo 8. La pureza blanca y el concepto de idiosincrasia blanca en el multiculturalismo teórico . . . . .</b>	<b>253</b>
La razón blanca: el poder colonial de la idiosincrasia blanca . . . . .	255
¿Qué significa ser blanco? La idiosincrasia blanca como construcción social . . . . .	259
El rechazo del esencialismo: la inestabilidad de la idiosincrasia blanca . . . . .	261
La idiosincrasia blanca es la norma . . . . .	264
La magia sociopolítica de la idiosincrasia blanca: el poder de la nada . . . . .	266
Extensión del análisis del poder blanco: definición de la cultura dominante . . . . .	268
Complejidad del poder blanco: la atracción y el miedo que despierta la negritud . . . . .	270
Reafirmación del poder blanco: utilización de patrullas fronterizas . . . . .	272
Cuando las cosas se ponen serias: el privilegio blanco . . . . .	274
<b>Capítulo 9. El currículum del multiculturalismo teórico: historicidad, análisis y afirmación . . . . .</b>	<b>279</b>
La historia del multiculturalismo desentrañada . . . . .	280
La historia no multicultural teórica . . . . .	283
La intervención multicultural teórica . . . . .	285
El multiculturalismo teórico y la memoria pública . . . . .	289
Construcción del currículum subordinado con inclusión de las perspectivas múltiples de los marginados . . . . .	294

Aunque sigan direcciones diferentes, el afrocentrismo y la teoría crítica se juntan para la transformación social y curricular. . . . .	297
Un currículum de afirmación . . . . .	299
El rap y la estética negra . . . . .	301
<b>Referencias bibliográficas . . . . .</b>	<b>305</b>



# Prefacio a esta edición

Mary Nash<sup>1</sup>

A finales de este milenio, la nueva Europa se ha convertido en un escenario de expresiones plurales donde complejas realidades multiculturales se insertan y entrecruzan en una amplia diversidad de tradiciones políticas, sociales, religiosas y de género. Herencia en parte de una sociedad postcolonial a la vez que de las oleadas migratorias de las últimas décadas, la problemática de la diversidad cultural y del multiculturalismo constituye uno de los grandes temas de debate abierto en la actualidad. El antropólogo Gerd Baumann definía en un reciente estudio, *The Multicultural Riddle, Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*, el reto que los estudiosos y la propia sociedad europea tienen hoy que resolver, a saber, el enigma del multiculturalismo.<sup>2</sup> La obra que presentamos, *Repensar el multiculturalismo* de Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg publicado por la Open University Press en el año 1997 pretende abordar este reto desde una perspectiva pedagógica proveniente del multiculturalismo crítico de Estados Unidos.

## CAMBIOS SOCIALES EMERGENTES

La caída del muro de Berlín en 1989 y la desaparición con él del bloque comunista que había articulado la expresión de las fronteras políticas y económicas con el mundo capitalista occidental han generado en la última década del siglo xx una transformación significativa de los horizontes de la política. Este cambio de parámetros políticos ha suscitado diversas reflexiones en torno «al fin de la historia», en palabras de Fukuyama, al desaparecer los escenarios de confrontación política que predominaron en la segunda mitad del siglo xx. Una situación que ha impulsado otras propuestas interpretativas desplazando las fronteras de la conflictividad del

1. Catedrática de Historia Contemporánea en la Universidad de Barcelona. Pionera en los estudios sobre historia de las mujeres en España. Su último libro publicado es *Rojas* (1999, Madrid, Taurus) sobre las mujeres republicanas en la Guerra Civil.

2. Baumann, Gerd (1999), *The Multicultural Riddle, Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*, Londres.

siglo XXI a ámbitos culturales delimitados por lo religioso, según ha argumentado Samuel P. Huntington en su visión del choque de civilizaciones del futuro.<sup>3</sup> Desde su perspectiva, el panorama político internacional se caracterizará por la desaparición de la política y la reaparición de las religiones como ejes de los espacios de interacción sociocultural y de conflictividad en el nuevo siglo. En esta línea interpretativa y en el contexto de la Europa actual, Tore Bjorgo ha sostenido recientemente que la diferencia expresada desde la identidad religiosa representa un poderoso artífice para identificar en términos de alteridad a colectivos de inmigrantes en Europa desde su identidad como musulmanes.<sup>4</sup> Desde su perspectiva, entre las élites occidentales, el islam ha sustituido al comunismo como la amenaza principal a la civilización occidental. Los estudiosos culturales han argumentado, además, que los espacios de conflictividad se ubican hoy en día en las fronteras de las diferencias culturales como ámbitos de negociación social y política que sustituyen las confrontaciones en clave política predominantes en la época posterior a la guerra mundial.

A nivel económico, los procesos de globalización a inicios del nuevo siglo XXI han generado una serie de cambios decisivos a escala planetaria con la consolidación de dinámicas mundiales de intercambio de imágenes, mercancías, personas e ideas. La economía de mercado globalizado del capitalismo tardío y el ciberespacio marcan los parámetros del mundo actual del mismo modo que la expansión colonial europea y la penetración del capitalismo desafilaron las fronteras geográficas y culturales del mundo no occidental a finales del siglo XIX. La reestructuración de la economía mundial junto con el impacto de los medios de comunicación y la generalización del ciberespacio han generado tendencias globales de signo complementario pero también contradictorio.

De entrada, la dinámica de mundialización ha conllevado procesos de universalización y de homogeneización cultural. La globalización de las industrias culturales a nivel mundial ha fomentado la homogeneización del consumo de la cultura que traspasa las fronteras de los estados nacionales cuya identidad y ámbito de actuación están en permanente proceso de redefinición en espacios territoriales donde las fronteras geográficas nacionales se difuminan por la constitución de mercados más globales en ámbitos tan distantes como la Unión Europea, el NAFTA o el MERCOSUR. Instrumentos culturales como la música, el cine, la publicidad o las series televisivas configuran los referentes audiovisuales de las nuevas generaciones que consumen, en gran medida, productos culturales que traspasan las fronteras nacionales.

Refiriéndose a los nacionalismos emergentes del siglo XIX, el clásico estudio de Benedict Anderson propuso el concepto de «comunidad imaginaria» como fórmula para explicar la experiencia de pertenecer a un grupo determinado que, de forma

3. Huntington, Samuel P. (1997), *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona.

4. Bjorgo, Tore (1997), «The Invaders, the Traitors and the Resistance Movement: The Extreme Right's Conceptualization of Opponents and Self in Scandinavia», en Modood, T. Werbner, P., *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*, Londres.

paralela, generaba sus propios mecanismos de exclusión de la comunidad creada.<sup>5</sup> También destacó la importancia de ciertos instrumentos culturales, como la emergencia de la prensa, en la consolidación de la identidad de los nacionalismos. Inclusión y exclusión constituyen elementos clave en las políticas de identidad en la actualidad, los cuales se delimitan a menudo a partir de la definición del otro y de dinámicas de identidad. En este sentido, el consumo de productos culturales y la mirada del otro son fundamentales en la creación de mecanismos de integración o de exclusión que faciliten la pertenencia a una comunidad, a una aldea global. La globalización de la Coca-Cola, de la música, de los programas televisivos y demás productos culturales fomentan el espejismo de la construcción artificial de una «comunidad imaginaria» a nivel global y de referentes culturales aparentemente universales en el marco de un proyecto económico único en un mundo globalizado de desiguales recursos económicos y culturales. Del mismo modo que el capitalismo, en términos de Anderson, permitió desde el siglo xix el vínculo del desarrollo de la idea de civilización universal con la de nación, se podría argumentar que el capitalismo tardío del ciberespacio de finales del siglo xx orienta el proceso de construcción de un ideario cultural universal a nivel planetario.

La contrapartida de esta dinámica de homogeneización en las últimas décadas es, de forma paradójica, la aparición de una tendencia paralela de fragmentación que se manifiesta en una reivindicación de la diversidad. Frente a los proyectos culturales homogeneizadores en torno a una norma monocultural hegemónica, la afirmación de la diferencia o, mejor dicho, de las diferencias, se expresa en términos plurales a partir de distintas instancias religiosas, políticas, estéticas, étnicas o de género. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural se manifiesta como expresión dinámica de significados que se construyen de forma diversa en contextos específicos. Es por ello que las políticas de identidad resultan clave en el proceso de construcción de identidades colectivas que parten del reconocimiento de la diversidad. Según Melucci,<sup>6</sup> los nuevos movimientos sociales surgidos a partir de la década de los sesenta y muchas de las políticas actuales se sostienen a partir del paradigma de la diferencia y del desarrollo de políticas de identidad, elementos decisivos también en el impulso de políticas de igualdad de oportunidades o de acción afirmativa para minorías y mujeres en Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea durante más de una década. El marco de referencia de la diversidad sostenida a partir de la construcción de identidades colectivas diferentes y a veces contestadas, se ha convertido hoy en uno de los ejes de las dinámicas sociopolíticas del mundo actual.

5. Anderson, B. (1983), *Imagined Communities, Reflections on The Origin and Spread of Nationalism*, Londres.

6. Melucci (1989), *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, Filadelfia.

## DIFERENCIAS CULTURALES Y REPRESENTACIONES DE LA OTREDAD

El significado de la diferencia cultural se construye según las circunstancias políticas, sociales y culturales. Con impactos desiguales en función del marco de la cultura política y civil, historia y reconocimiento de diferencias existentes en cada sociedad, el triángulo del multiculturalismo en términos de Baumann se constituiría a partir de los ejes del estado-nación, la religión y la etnicidad. Las representaciones culturales de la otredad asientan esta dinámica de construcción de la identidad a partir de la evocación de pautas de inclusión y exclusión en la comunidad imaginaria que sirve de base de la identidad asumida. La imagen del otro se consolida a partir de una representación mental, de un imaginario colectivo, mediante imágenes, ritos y múltiples dispositivos simbólicos, de manera que estos registros culturales no sólo enuncien, sino que, a la vez, reafirman las diferencias.<sup>7</sup> Se ha puesto de relieve a menudo que las identidades étnicas y de colectivos de inmigrantes o de mujeres son fruto de una construcción cultural. En este sentido el imaginario colectivo que se construye desde la subjetividad política y desde la mirada del otro implica a toda la sociedad en la construcción diaria de la imagen de ese otro/a y en la creación de la diferencia respecto de él/ella.

Stuart Hall ha destacado el gran impacto del sistema de representaciones en la configuración de la sociedad actual. Según su punto de vista, las representaciones tienen que ver con lo cultural, pero, sobre todo, con el significado que dan a la cultura porque transmiten valores que son colectivos, compartidos, que construyen imágenes, nociones y mentalidades, respecto a otros colectivos.<sup>8</sup> Cabe recordar que las representaciones culturales constituyen un proceso dinámico de orden histórico. No se trata de elementos estáticos ni inmutables sino de sistemas de representaciones que cambian y se reelaboran en forma de imágenes, modelos, creencias y valores en cada contexto y tiempo. Así, las representaciones culturales e imágenes de la alteridad representan un elemento clave en la dinámica de configuración de la sociedad multicultural actual de la diversidad. Atribuyen significados compartidos a las cosas, los procesos y a las personas e influyen de forma singular en el desarrollo de prácticas sociales. Frente a visiones específicas de la articulación de la identidad, la cultura se puede concebir como un conjunto de creencias y de modelos conceptuales de la sociedad que moldea las prácticas cotidianas.<sup>9</sup> La construcción de identidades colectivas, por otro lado, se entiende como una dinámica procesal y relacional en constante proceso de construcción, readaptación o negación, sostenida, además, por bases que pueden ser plurales y contestadas.

7. Nash, Mary (1995), «Identidades, representación cultural y discurso de género en la España Contemporánea», en Chalmeta, Pedro; Checa Cremades, Fernando y otros, *Cultura y culturas en la Historia*, Salamanca.

8. Hall, Stuart (ed.) (1997), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres.

9. Sunder Rajan, R. (1993), *Real and Imagined Women. Gender, culture and postcolonialism*, Londres.

Wrench H., J. y Solomos, J. (1993), *Racism and Migration in Western Europe*, Oxford.

## EL CUESTIONAMIENTO DE LOS UNIVERSALISMOS CULTURALES

La tensión entre las metas narrativas tradicionales de la modernidad y del progreso, y las visiones postmodernas de las dinámicas culturales y sociales que cuestionan las categorías universales ha abierto un campo creativo de reflexión, de debate teórico y político que tiene como punto de referencia obligado el significado del multiculturalismo y de las políticas de identidad en la sociedad global actual de la diversidad. Varios son los temas que configuran esta complejidad cultural y económica global. Frente a la mirada global de pretensiones universalistas, el contexto local y las políticas de identidad manifiestan la alternativa del reconocimiento de la diversidad y de las diferencias culturales, étnicas, religiosas o de género. Frente a un pensamiento único que se nutre de una noción universal de la condición humana que soslaya las diferencias y la diversidad en la experiencia colectiva de las personas a nivel mundial, el desarrollo de las corrientes del pensamiento postcolonial, de los estudios de las mujeres y de los estudios culturales han obligado a un replanteamiento de una categoría universal de hombre o mujer, común a toda la humanidad.

La descolonización y los procesos culturales que emergieron en su seno cuestionaron desde hace décadas la primacía del modelo hegemónico occidental del hombre blanco europeo como el sujeto único del pensamiento político universal. Al cuestionar la autoridad del pensamiento masculino occidental, los movimientos sociales de derechos civiles, de poder negro, del feminismo, de los movimientos de descolonización y de otras fuerzas sociales más recientes desarrolladas desde el multiculturalismo, han puesto de relieve la complejidad de las relaciones jerárquicas de poder que pueden sostenerse en supuestos plurales de las diferencias, de signo étnico, de raza, de género o de religión. El pensamiento postcolonial y los estudios culturales han dejado claro que las nociones universales tienen que repensarse.

El reto del nuevo siglo xxi sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. Desde esta perspectiva, se ha abierto una reflexión en torno a la misma categoría de derechos humanos universales en el mundo globalizado de hoy y la implicación del concepto de ciudadanía en sociedades donde operan mecanismos de exclusión de sectores crecientes de minorías que no gozan de los derechos de ciudadanía.<sup>10</sup>

La noción de una identidad fija tiene que repensarse y queda, por tanto, pendiente del establecimiento de los múltiples significados que las identidades puedan alcanzar en contextos distintos y en diversas relaciones. De hecho, desde los estudios culturales se ha ido planteando la construcción sociocultural de las identidades que se fundamentan en términos de etnicidad, religión o género, como categorías que traspasan el tiempo, los lugares y los contextos. El proceso de constitución de identidades culturales no es el mismo en el contexto, espacio y estrategias de Norte-Sur, Centro-Periferia, en sociedades con un pasado colonial, y

10. de Sousa Santos, Boaventura (1997), «Uma concepção multicultural de direitos humanos», en *Revista Lula Nova*, núm. 39.

ni siquiera en el contexto territorial de la Unión Europea. Tampoco es lo mismo en las sociedades asiáticas, africanas, latinoamericanas u occidentales, ni en el mundo urbano o rural o en el marco de culturas religiosas distintas.

Reconocer la diversidad existente y hablar en plural de las personas con la constatación de sus diferencias, diferencias de clase, de raza, de edad, de ubicación territorial, de clase social, de género o de formación cultural y educativa permite abordar la complejidad social y cultural de la sociedad actual. Al evitar presupuestos universalistas en torno a la experiencia humana, abre horizontes a las identidades sociales y culturales particulares. Al mismo tiempo permite detectar las diferencias y agendas distintas que construyen distintos colectivos sociales a partir de las experiencias vividas. Frente a una falsa homogeneización vertebrada desde el mercado, facilita la identificación en cada momento y contexto concreto de las iniciativas de subjetividad colectiva que se impulsan desde el reconocimiento de identidades específicas.

### EL MULTICULTURALISMO TEÓRICO CON INTENCIÓN PEDAGÓGICA

En este contexto, el libro *Repensar el multiculturalismo* nos abre una reflexión en torno a aspectos cruciales de la definición del otro en el marco del multiculturalismo. Ubicado en el marco del debate en Estados Unidos, esta extensa obra introduce la discusión de un conjunto de temas clave en la reflexión sobre el multiculturalismo actual. Aborda la cuestión del multiculturalismo desde aspectos tan decisivos como el poder, la consolidación de la democracia, la articulación de la justicia y las implicaciones de elementos entrecruzados como clase, género y raza en la configuración del multiculturalismo en la sociedad estadounidense de finales del siglo xx.

Tal como indica el título de la obra, *Repensar el multiculturalismo* se sitúa en un escenario de multiculturalismo reflexivo y crítico que pretende facilitar cambios decisivos con respecto al multiculturalismo en la actualidad. Dos elementos clave configuran la propuesta de los autores: su clara ubicación en las corrientes del multiculturalismo crítico y su intención pedagógica. Como multiculturalistas educativos, ambos autores, figuras con una larga trayectoria en el mundo de la pedagogía crítica, pretenden en esta obra desarrollar la visión de un multiculturalismo que reconoce como eje el interés por cuestiones como la justicia, el cambio social y su relación con lo pedagógico.

A diferencia de la mayoría de los escritos de que disponemos en este momento en España en torno al multiculturalismo, que suelen ubicarse en ámbitos más específicos, la intencionalidad de esta obra es desarrollar un amplio enfoque que desborda una perspectiva sectorial. Su concepción integral del escenario de la pedagogía como cualquier espacio donde se realiza un proceso de formación, abre amplios horizontes al tratamiento de los problemas del multiculturalismo de forma transversal, más allá de la escuela. Al definir la pedagogía como «la producción de identidad o la manera a través de la cual aprendemos a vernos a nosotros mismos en relación con el mundo», esta área del conocimiento se interesa por la multitud

de espacios donde se produce una educación multicultural: la escuela, los medios de comunicación, la calle o el universo de la vida cotidiana. En este sentido, un multiculturalismo teórico implica una visión integradora que pretende entender los mecanismos de opresión y discriminación, o de libertad y reconocimiento en múltiples sitios y dimensiones. Para Kincheloe y Steinberg la pedagogía de un multiculturalismo teórico significa reflexionar acerca de los múltiples mecanismos de articulación de las opresiones raciales, de clase social y de género que se producen y reproducen a través de la construcción de conocimientos, valores e identidades en una multitud de ámbitos sociales. Este planteamiento abre horizontes interpretativos en torno al multiculturalismo poco frecuentes en España al entender sus manifestaciones no sólo en términos de etnicidad sino también de clase social y de género.

Dos elementos significativos emanan de este enfoque. El primero atribuye la tarea de construcción de un multiculturalismo teórico al conjunto de la sociedad. Así, si bien sectores específicos como educadores o administración pública desempeñan un papel decisivo en este terreno, cambiar la concepción actual del multiculturalismo implica el protagonismo activo del conjunto de la sociedad. La pedagogía del multiculturalismo no se limita ni mucho menos, por tanto, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexism. Este enfoque integral abre perspectivas significativas para nuestra sociedad al valorar la necesidad de crear puentes de actuación desde ámbitos distintos y colectivos sociales amplios. Al plantear los procesos discriminatorios de forma más global, como algo inherente a las estructuras sociales y culturales, la superación de las prácticas discriminatorias implica una apuesta integradora de todos los agentes sociales e individuales.

### DESVELAR LA PEDAGOGÍA DEL PODER EN LA ESCUELA

En cuanto a su visión pedagógica en el ámbito escolar, un elemento que se debe destacar es su propuesta sobre la necesidad de asumir la experiencia y trayectoria de vida propia y los consecuentes juegos de poder que asume cada persona en su relación con el otro/a. El reconocimiento del posicionamiento individual como persona (blanco, negro, hombre, mujer, estatus social, jerarquía, educación o ocupación) que puede generar de forma oculta una dinámica de poder y subordinación respecto a la experiencia subjetiva del otro, constituye un eje clave en el desarrollo participativo del multiculturalismo teórico. Así, la invisibilidad del poder en diversos ámbitos de relaciones, como las educativas, familiares o políticas, deviene insostenible y marca un primer paso en un proceso de autoformación y de concienciación considerado clave en la perspectiva de cambio de la noción del multiculturalismo previsto por los autores. De este modo, el multiculturalismo teórico deviene un asunto candente para el conjunto de la sociedad y no sólo para los actores sociales identificados habitualmente como objetivos de políticas multiculturales, como inmigrantes o minorías.

Asimismo, la aportación de los autores en cuanto a su insistencia en la subjetividad propia como eje configurador de un proceso transformador capaz de generar

la superación de situaciones de discriminación y de negación, impulsa la iniciativa individual y colectiva en los procesos de cambio cultural. De esta manera, si bien el ejercicio de la justicia y la aplicación de los recursos institucionales del Estado resultan decisivos, la subjetividad política individual y el comportamiento cultural colectivo son el eje crucial para generar la transformación hacia un multiculturalismo teórico. Si bien esta insistencia en la iniciativa individual encaja en la tradición estadounidense del individualismo, desde la perspectiva de un país como España con una cultura política que enfatiza sobremanera las respuestas institucionales del Estado frente a las iniciativas individuales o colectivas de la sociedad civil, estos planteamientos de implicación de todos los agentes sociales en la construcción del multiculturalismo abren un debate de gran interés.

### MULTICULTURALISMO Y JUSTICIA SOCIAL

El segundo elemento que es necesario destacar es la importancia que los autores conceden a la justicia social. De hecho, si bien desde la perspectiva de España la inclusión de la clase social como elemento de análisis suele ser habitual en los estudios de las ciencias sociales y de las humanidades, la apuesta de los autores en este sentido rompe con las tradiciones más arraigadas de la postmodernidad y de los estudios culturales de Estados Unidos, que suelen centrarse en el terreno de la cultura y obviar los condicionantes sociales. Los planteamientos de signo social de Kincheloe y Steinberg se ubican en la corriente de la democracia radical en Estados Unidos, que identifica las desigualdades sociales y la falta de reconocimiento a la diferencia como impedimentos cruciales a la participación democrática. En línea con estudiosos como Nancy Fraser,<sup>11</sup> la redistribución económica y el reconocimiento multicultural son elementos decisivos que reubican las prácticas culturales en relación con las realidades sociales. Así, el multiculturalismo crítico propuesto por estos autores abre el debate en torno a la relación entre políticas culturales de identidad y de la diferencia con políticas sociales de justicia e igualdad. En línea con Henry A. Giroux, repensar las fronteras del discurso educativo significa cuestionar las negaciones postmodernas y la validez de interpretaciones que dejan de lado las fronteras sociales.<sup>12</sup>

### EL MULTICULTURALISMO NO ES SÓLO CUESTIÓN DE LAS MINORÍAS

Otra discusión de gran interés, poco habitual en nuestros medios, es la reflexión de los autores acerca del impacto del condicionante sociopolítico de identidad blanca en la transmisión de valores culturales y de prácticas sociales discriminato-

11. Fraser, Nancy (1997), *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Santafé de Bogotá.

12. Giroux, Henry A. (ed.) (1991), *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*, Nueva York.

rias. Según los autores, la negación del significado de la idiosincrasia blanca (*whiteness*) y sus repercusiones son clave como mecanismo oculto de transmisión de valores culturales. Al discutir «la magia sociopolítica de la idiosincrasia blanca», los autores la definen como «el poder de la nada» que de hecho, al no ser identificado, opera como mecanismo cotidiano que refuerza de forma contundente prácticas sociales discriminatorias al tiempo que garantiza la permanencia de un ideario racista. Al eludir una reflexión sobre el impacto de las formas de racionalidad blanca en la transmisión de conocimientos, se siguen planteando como universales, experiencias colectivas limitadas a la comunidad blanca. En relación con ello, los autores discuten las implicaciones del hecho de que en el sistema escolar de Estados Unidos, gran parte del profesorado es reticente a contemplar a los blancos como grupo racializado. La falta de reflexión propia acerca de su constitución como comunidad racializada los lleva a contemplar iniciativas multiculturales sólo en términos de las necesidades de las minorías. Es por ello que los autores proponen como imprescindible un proceso de concienciación de la propia comunidad blanca, transmisora de valores que ignoran la presencia del otro. Desde esta perspectiva la alteridad sigue construyéndose frente a la norma del hombre blanco. El significado de pertenencia a un grupo étnico privilegiado obliga a la confrontación de nociones de idiosincrasia blanca y de negritud y una reflexión en torno a sus implicaciones en las dinámicas de creación de identidades y de consolidación de la diversidad multicultural. En la sociedad española, donde apenas hay conciencia de pertenencia a grupos étnicos en cuanto a comunidad blanca, hace falta una reconsideración del papel de todos los colectivos en la implementación de un multiculturalismo que no identifique al inmigrante como un problema.

Así, a partir de la experiencia vivida desde hace ya décadas en un país construido sobre la base de la inmigración de diversa procedencia internacional, la experiencia estadounidense, aunque distinta de la de España, puede aportar herramientas analíticas y una reflexión de gran interés para educadores y demás sectores sociales de la sociedad española. Los flujos migratorios de tiempos más recientes han desempeñado un papel decisivo en la emergencia de la sociedad europea y española como escenario de pluralismo cultural y de diversidad étnica.<sup>13</sup> La construcción de una sociedad multicultural requiere el reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad. En este sentido, las reflexiones y las propuestas del multiculturalismo crítico en *Repensar el multiculturalismo* abren horizontes para una discusión crítica necesaria para elaborar, desde nuestros propios criterios y experiencia vivida, el futuro del multiculturalismo en España.

Barcelona, enero de 2000

13. Alvite, Juan Pedro (coord.) (1995), *Racismo, antirracismo e inmigración*, Donostia; Solé, C. (1996), *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Lérida.

## Presentación de los editores de la serie

Las escuelas de todo el mundo, así como las sociedades de las que forman parte, están experimentando cambios muy profundos. Cambios como éstos no se conocen desde que se dio, hace ya más de un siglo, el último gran movimiento mundial encaminado a una reestructuración económica y educativa. Las estructuras fundamentales de educación pública proyectadas para una época en la que imperaba una industria manufacturera pesada son cuestionadas en la actualidad y se están desvaneciendo rápidamente a medida que nos aproximamos a un mundo de avanzada tecnología, plantillas laborales flexibles, poblaciones escolares más diversificadas, administraciones reducidas y recursos en declive.

Lo que está por llegar es oscuro e incierto. Los diferentes derroteros del cambio son tachados de conflictivos y a menudo impugnados. Los sistemas descentralizados de autogestión de las escuelas van acompañados de sistemas centralizados de planes de estudio y de control de evaluaciones. Los intentos para desarrollar unas evaluaciones más realistas corren paralelos a inflexibles imposiciones de pruebas estandarizadas. En algunos lugares se aboga por la integración de los planes de estudio y, en otros, por una mayor especialización y departamentalización de las materias.

Estas complejas, contradictorias y entrecruzadas corrientes suponen verdaderos desafíos para la interpretación teórica y práctica en muchos campos de la educación y constituyen un importante y fascinante proyecto no sólo para un cambio educativo, sino también para esta serie bibliográfica que intenta satisfacer una necesidad muy sentida por investigadores y educadores. Los cambios internacionales, sociales y tecnológicos requieren una categórica y rápida respuesta por parte de los órganos educativos. Al determinar e interpretar la naturaleza y alcance del cambio educativo, esta obra, *Repensar el multiculturalismo*, contribuirá de manera decisiva a hacerle frente a este reto.

Nos complace que los profesores Joe Kincheloe y Shirley Steinberg hayan accedido a unirse a esta serie bibliográfica con una exposición crítica y extensa de las formas de repensar el multiculturalismo. Puesto que Peter McLaren, en la introducción que sigue, se encarga de destacar con toda precisión la importancia de la

obra, no queremos adelantar aquí sus argumentos. No obstante, lo que de importancia tiene el libro es la claridad con que define una forma crítica y genuinamente innovadora de reflexionar sobre el «multiculturalismo». El trabajo de los autores tiene cabida en el de ese pequeño grupo de estudiosos que empiezan a tomar conciencia de que la diáspora constituye la norma y que el nativo o la nativa que vive en su propia tierra es cada vez más la excepción. Los movimientos diáspóricos en esta etapa avanzada del capitalismo se manifiestan con tal fuerza, que resultan del todo vitales nuevas perspectivas críticas que dediquen sus esfuerzos a estudiar, tanto en el ámbito local como en el mundial, las acciones y subjetividades que están surgiendo.

Lo que destaca en el trabajo de Kincheloe y Steinberg no sólo en este volumen, sino en toda su obra, es la desenvoltura y la reflexión con las que abordan el nuevo orden de trabajo. Esto contrasta de forma notoria con el determinismo bastante estático de no sólo buena parte del pensamiento de derechas, sino también de izquierdas, en torno a las cuestiones culturales. Estimamos importante que esta serie se ocupe, con espíritu reflexivo y flexible, de los nuevos modelos de control mundial que están apareciendo, si bien somos conscientes de que la batalla del multiculturalismo también se libra en el campo local. La ventaja del punto de vista adoptado por Kincheloe y Steinberg está en que éste funciona a lo largo de todo el espectro, esto es, desde el ámbito local al ámbito mundial. En este sentido, todas las personas comprometidas en *repensar la educación* encontrarán ayuda y sustento en los mensajes que contiene este valioso libro.

# Prólogo

Peter J. McLaren

Los multiculturalistas pertenecientes al campo educativo, estimulados por las peligrosas pretensiones de los monoculturalistas neoliberales, se encuentran entre aquellos pocos que escogieron el sendero del autoconocimiento. No obstante, los multiculturalistas no han tenido éxito. Y ello, porque en sus críticas contra el racismo han imitado muchos de los fundamentos y presuposiciones de éste. Aunque históricamente los multiculturalistas han intentado hacer suya la autoría o la descripción del yo antirracista, al estar asépticamente aislados de las rutas de materias primas y de los circuitos del capital, sólo lo han conseguido en el campo de las palabras. Debido a esto, el multiculturalismo ha servido muchas veces de coartada para un consenso del sistema y para una apología neoliberal. Dicha apología ha forzado a la gente a integrarse en unos mercados laborales globales de una sociedad acaparadora y consumista que se extiende por todo el mundo y cuyo único móvil es el beneficio. Muchas variedades de multiculturalismo liberal participan ahora en lo que E. San Juan denomina «el fetichismo de la pluralidad normativa o la serialización de los ejemplos autónomos».

El énfasis puesto sobre las subjetividades múltiples como resultado de una crítica de lo singular, del ego autónomo y de la identidad unitaria, ha conducido a una preocupación por las débiles teorías del constructivismo social incapaces de localizar su lugar de trabajo en la más amplia totalidad social de las corrientes capitalistas avanzadas. Dentro de algunas articulaciones postmodernas del multiculturalismo, la autorreflexividad, reemplazada por cadenas sintagmáticas, se ha convertido en una histórica imposibilidad que hace gestos temblorosos para adquirir significado. Algunas formas superficiales de teoría postmoderna relativizan la opresión como un sentimiento subjetivo y reducido a unas prácticas comunicativas sacadas de unas estructuras sociales y económicas de dominación más amplias. De igual modo, parece que hay una falta general de concienciación en cuanto a que la raza, la clase social, el género y la sexualidad no son sincrónicos y que están entrecruzados por vectores de privilegio y relaciones de desigualdad, estando, por consiguiente, construidos por una materialidad de fuerzas. Dentro del estado-nación estas fuerzas han sido «sublimadas por la economía simbólica de la cultura

nacional». La economía simbólica de la nación ha construido, de manera efectiva, una comunidad artificial en la que las cuestiones de raza, clase social y género han sido sometidas a un tratamiento de equilibrio (o allanadas) hasta convertirse en cuestiones de asociaciones voluntarias, manifestaciones con significado cultural y negociaciones que buscan el consenso de los discursos; ahora bien, de hecho, la raza, la clase social y el género están inspirados por relaciones de poder y relaciones sociales de producción y reproducción. Existen como relaciones estructurales y jerarquías dependientes que son reproducidas en beneficio de quienes resultan más favorecidos por la actual división social del trabajo. El multiculturalismo liberal asegura, de este modo, la continua explotación de la gente de color y de los pobres. Haciendo desfilar ante el público las virtudes de la diversidad, los multiculturalistas liberales han modificado la especificidad contextual de la diferencia y han reciclado el colonialismo bajo una apariencia democrática.

Mostrando una voluntad de absolución étnica, los burócratas y los expertos gubernamentales presentan a los inmigrantes asiáticos como minoría modelo para así avivar la rivalidad interétnica basada en una idiosincrasia de individualismo competitivo y éxito personal. Sin embargo, esto es a menudo el preámbulo para «destruir la acción afirmativa, recortar los servicios sociales y justificar la «desindustrialización»» (E. San Juan). En este caso, el mito de la meritocracia queda reforzado por la supuesta asunción de que cualquier integrante de cualquier grupo tiene las mismas posibilidades de convertirse en una minoría modelo si se ajusta al consenso del grupo. Esta perspectiva sitúa en un segundo plano las relaciones asimétricas de poder, ya que la cuestión de la raza se purifica con antagonismos de clase y relaciones capitalistas de producción, mientras que la comunicación interétnica se convierte en el terreno sobre el que las relaciones étnicas tienen que ser determinadas; una vez más principalmente en el ámbito de las relaciones superestructurales.

Consideremos el individualismo liberal que ha contribuido en Estados Unidos a configurar un sentimiento contrario a la acción afirmativa. Fijémonos en el argumento conservador de que la acción afirmativa no sólo da lugar a un tratamiento preferencial de las minorías y a casos de «racismo inverso», sino que también conduce a una cultura del victimismo en la que se reproduce la impotencia entre las mujeres y la gente de color; pues bien, este argumento omite el hecho de que hay muchos programas sociales ya en funcionamiento para inmigrantes blancos y que la hegemonía capitalista en Estados Unidos favorece a los varones blancos en lo que concierne a la propiedad y administración de empresas. Tampoco tiene en cuenta la relación que existe entre la desindustrialización y la pérdida de puestos de trabajo por parte de la clase trabajadora en general, lo que produce una violenta reacción de la población blanca contra la gente de color. Es más, también soslaya las estrategias utilizadas por los «nuevos perjudicados» (principalmente gente blanca que ha perdido su trabajo debido a la reestructuración económica y a la reconversión de empresas) para maniobrar en contra y aventajar a los «antiguos perjudicados» (afroamericanos e indios norteamericanos cuya mejoría económica ha sido impedida en el plano estructural durante muchas generaciones).

Recientes ataques a la acción afirmativa —como, por ejemplo, críticas sobre la falta de eficacia de muchos de sus programas— han puesto en jaque la posibilidad de considerarla como una crítica social necesaria de la idiosincrasia blanca. Estos

ataques hacen también caso omiso de la creciente inseguridad que están experimentando los blancos de sexo masculino particularmente en relación con las tendencias demográficas de las últimas décadas, las cuales revelan que los blancos representarán muy pronto en Estados Unidos una minoría numérica. Pero como Jan Nederveen Pieterse apunta: «Los derechos de los antiguos y de los nuevos perjudicados no son iguales cualquiera que sea el modelo de justicia que se aplique.» Pieterse también observa, correctamente en mi opinión, que el multiculturalismo debe ir asociado a un ajuste estructural, rematado con una mayor atención a la reconstrucción de la infraestructura social y con un creciente desarrollo patriomonial de los grupos con rentas más bajas. Sin una redistribución económica, el crecimiento económico lo único que hace, más que eliminarlas, es propiciar las formaciones racistas.

Muchos países occidentales niegan las influencias de los integrantes de sus minorías étnicas; pero, sin embargo, se inciutan de sus aportaciones y las naturalizan haciéndolas propias. Al mismo tiempo que la cultura dominante absorbe las aportaciones de los grupos minoritarios, ésta se presenta a sí misma como un orden social blanco bien definido al que los grupos minoritarios son invitados a adaptarse a través de una asimilación de la idiosincrasia blanca. Con todo, el precio de admisión en tal sociedad no sólo es moralmente repugnante, sino que además es históricamente erróneo, ya que los blancos se han erigido a sí mismos en árbitros de una cultura ya transformada por las aportaciones de sus grupos oprimidos. Estas aportaciones, o se pasan por alto, o se asumen como procedentes de la cultura dominante.

A lo largo de los últimos años se ha puesto de relieve de forma alarmante la necesidad que tienen los multiculturalistas educativos y los educadores antirracistas de una concepción teórica del multiculturalismo que plantea como centro de su problemática la (re)producción de la hegemonía capitalista, los círculos internacionales de relaciones sociales de producción, así como los grupos regionales de disertación y práctica que son constituyentes de subjetividad e instrumentalidad. En otras palabras: el multiculturalismo, habida cuenta de la desorganización contemporánea del capitalismo, tiene que estar comprometido tanto desde unas perspectivas locales o regionales como mundiales. Es en este punto del análisis —lo que yo llamo «multiculturalismo teórico»— donde esta obra adquiere una forma e importancia singulares dentro de la incipiente bibliografía que existe sobre el multiculturalismo. Tomando con toda seriedad las aporías existentes en las actuales conceptualizaciones del multiculturalismo, los autores ponen al descubierto muchos de los defectos asociados a las formulaciones contemporáneas del multiculturalismo y ponen, asimismo, al alcance de los educadores un marco innovador e importante para (re)elaborar la educación multicultural. Es este un libro que requiere una atenta lectura por parte de los educadores, enfrentados, en este momento de la historia, al reto de nuevos movimientos diáspóricos y de comunidades en lucha. Es un libro que invita a los educadores a considerar nuevos enfoques para comprender la política de la diferencia e involucrarse en ella. Con el ejercicio y la práctica de una conciencia multicultural teórica, ya no tenemos que considerarnos por más tiempo ubicados al final de la historia —como podrían pensar muchos neoliberales—, sino más bien en los aledaños del futuro.

## CAPÍTULO 1

# Introducción: ¿Qué es el multiculturalismo?

Multiculturalismo significa todo y al mismo tiempo nada. Se ha utilizado tanta veces de forma procedente o improcedente y para tantas razones y planes conflictivos, que nadie, a finales del siglo xx, puede hablar de multiculturalismo o educación multicultural sin precisar qué es lo que quiere decir. En un libro que se titula *Repensar el multiculturalismo*, este capítulo introductorio simplemente intenta alcanzar este único objetivo: clarificar nuestra noción de multiculturalismo. Si bien no podemos estar seguros de lo que quiere dar a entender la gente cuando emplea el término multiculturalismo, podemos suponer razonablemente que alude por lo menos a uno de los siguientes temas: raza, clase socioeconómica, género, lenguaje, cultura, preferencia sexual o discapacidad. Aunque el término se usa más en relación con la raza, se hace generalmente extensivo a otros tipos de diversidad. En el lenguaje común, el término «multiculturalismo» se emplea como sinónimo de *raza*; algo muy parecido a lo que ocurre cuando se habla de «asuntos relacionados con los barrios pobres del centro de la ciudad», esto es, que todo el mundo sabe enseguida que se está hablando de una cuestión de raza. Para muchos conservadores, multiculturalismo es un vocablo irrisorio que se usa para describir una serie de desafíos a la orientación europea tradicional y machista de los preceptos educativos.

Usado como meta, concepto, actitud, estrategia y valor, el multiculturalismo aparece como el ojo de un huracán social que se arremolina en torno de los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades occidentales. Los países occidentales —incluidos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda— han experimentado una inmigración y varios movimientos de concienciación racial y de género que los han obligado a enfrentarse a cuestiones relativas a su propia definición y a las de otras instituciones sociales. A este respecto, se han planteado graves preguntas referentes al grado en que estas naciones son realmente sociedades abiertas y democráticas. El resultado de estas convulsiones ha sido sorprendente: de ahora en adelante Occidente no podrá hablar a la ligera de su naturaleza cultural, valores y misión. De hecho, en esta nueva situación social, las sociedades occidentales se han visto forzadas a afrontar las contradiccio-

nes culturales que no pueden barrerse debajo de la alfombra. En este contexto, les guste o no, muchos occidentales están llegando a la conclusión de que viven en una sociedad multicultural. De aquí que sostengamos que no admite elección el hecho de creer o no creer en el concepto de multiculturalismo. Según nuestro punto de vista, el multiculturalismo no es algo en lo que uno puede creer o estar de acuerdo, el multiculturalismo simplemente es. El multiculturalismo representa una condición del modo de vida occidental de fin de siglo: vivimos en una sociedad multicultural. Podemos responder a esta realidad de forma diferente, pero cualquiera que sea el modo que escojamos para hacerlo, la realidad permanecerá.

La noción de multiculturalismo que utilizamos en este libro implica la naturaleza de esta respuesta. Tal como describiremos más adelante, hay numerosas formas de responder a esta diversidad racial, de clase socioeconómica, de género, lingüística, cultural, de preferencia sexual y de discapacidad. Por regla general, esta respuesta conlleva la formulación de unas definiciones del mundo social que compiten entre sí y que se corresponden con intereses sociales, políticos y económicos particulares. De este modo, las relaciones de poder desempeñan un importante papel puesto que ayudan a configurar la forma en que los individuos, las organizaciones, los grupos y las instituciones reaccionan ante la realidad del multiculturalismo. El multiculturalismo educativo se refiere a la naturaleza de esta respuesta en los campos de la enseñanza; en *Repensar el multiculturalismo* tales campos incluyen, aparte de la escuela en sí, otros entes culturales. Clasificar los enfoques educativos del multiculturalismo es algo que no es nuevo toda vez que los estudiosos han venido desarrollando tipologías durante veinte años por lo menos. Christine Sleeter y Carl Grant (1994) han repasado la historia de estos planteamientos, por lo que no hay necesidad de repetirlos aquí y ahora. Baste decir que, al centrarse en diferentes cuestiones —adoptar valores encontrados, operar desde diferentes posiciones sociales o emplear modelos teóricos conflictivos—, los analistas clasifican las formas del multiculturalismo educativo de muy diversas maneras (Carby, 1992; Perry y Fraser, 1993, y Swartz, 1993). Aunque en nuestra visión teórica del multiculturalismo reconocemos la importancia radical de las varias formas de diversidad, en este libro vamos a delimitar nuestro enfoque a cuestiones de diversidad de raza, clase social y género. Ahora bien, bajo ningún concepto debe esto interpretarse como un rechazo de cualquier otra forma de diversidad no incluida en esta tríada.

No pretendemos presentar un planteamiento definitivo y completo del multiculturalismo educativo; en este aspecto, abundamos con Ellen Swartz (1993) en que todos los planteamientos son provisionales y deben ser reformulados y reconceptualizados constantemente a medida que cambian las circunstancias. Este libro constituye una reflexión del aspecto que podría presentar a finales del siglo xx un multiculturalismo democrático preocupado por la justicia social y por la construcción de la sociedad. Estamos seguros de poder proporcionar este retrato a la luz de los cambios sociales que experimentemos en los primeros años del siglo xxi. A nuestro modo de ver, el debate actual sobre la naturaleza multicultural de las sociedades occidentales comprende un conjunto de posiciones identificables. Influenciados por la clasificación que hace Peter McLaren (1994b) de los posicionamientos culturales, reconocemos cinco tipos de multiculturalismo, siendo

el quinto el que denominamos multiculturalismo teórico. En los capítulos que van del dos al nueve nos dedicamos a exponer este último tipo. Las clasificaciones que presentamos tienen un sentido heurístico a fin de facilitar la comprensión de los asuntos que tenemos entre manos. En la realidad del mundo actual estas clasificaciones raramente se manifiestan con la pureza que aquí se le supone, ya que se mezclan y se confunden, y echan así por tierra cualquier esfuerzo encaminado a imponer un orden teórico.

### MULTICULTURALISMO CONSERVADOR O MONOCULTURALISMO

El multiculturalismo conservador o monoculturalismo (la creencia en la superioridad de la cultura patriarcal occidental) de finales del siglo xx es en muchos aspectos una forma de neocolonialismo; representa un nuevo reconocimiento de la tradición colonialista de la supremacía del hombre blanco. Aunque la mayoría de los que adoptan esta postura intentan protegerse contra las acusaciones de racismo, sexism o prejuicio de clase, lo cierto es que no dudan en culpar de su propia desgracia a aquellos que caen fuera de los límites de una clase media alta, blanca y machista. Todo el mundo —mantienen los que abogan por un multiculturalismo conservador— saldría mejor parado si estuviese expuesto a las glorias de la civilización occidental. Amparados bajo este manto, han ido desfilando la creencia de que Estados Unidos es la tierra prometida, el imperialismo político y económico y las cruzadas cristianas para la salvación de los paganos. Mediante esta mentalidad colonialista, los africanos y los pueblos indígenas han sido clasificados como especies humanas de clase inferior desprovistas de los derechos y privilegios de la clase superior (la europea). En su nueva manifestación monoculturalista, los neocolonizadores de la idiosincrasia blanca han atacado los movimientos de liberación de los años sesenta y su preocupación por los estragos del racismo, el sexism y los prejuicios de clase. En este contexto, los monoculturalistas han tratado por todos los medios de abortar lo que ellos consideran ataques multiculturalistas contra la identidad occidental. Haciendo caso omiso de la creciente preocupación por la injusticia social y el sufrimiento de los grupos marginados en las escuelas y otras instituciones sociales, los conservadores le han dado al multiculturalismo el carácter de enemigo interno.

Los individuos que aceptan el punto de vista neocolonial a menudo consideran que a los hijos de los pobres de color les falta algo. Aunque exista una gran variedad de opiniones sobre si esta carencia se debe a un fenómeno cultural o genético, dentro de los círculos monoculturalistas se cree, sin embargo, que los pobres y la gente de color son inferiores a los blancos integrantes de la clase media o de la clase media alta. Las alusiones a esta inferioridad raramente se hacen en público de forma abierta, sino que son más bien insinuadas en proclamaciones sobre valores familiares y sobre lo que constituye lo ideal. De esta forma, los valores familiares y lo ideal adquieren naturaleza racial y de distinción de clases y sirven para justificar la opresión del marginado y para fundamentar pensamientos como éstos: puesto que presumiblemente carece de valores familiares, mucha gente pobre de

color no llega a triunfar; la escuela ideal es aquella en la que predominan los blancos de clase media. Así vemos que un aspecto esencial del monoculturalismo o del multiculturalismo conservador conlleva la posibilidad de asimilar a todas aquellas personas que sean capaces de adaptarse a las normas de la clase media blanca. Muchos pueblos colonizados vieron esta asimilación como un intento de destruir por la fuerza la cultura de ciertos grupos étnicos y de reducirlos a un estado de impotencia política. Esta ideología de crisol de culturas nunca ha resultado cómoda, incluso para los no blancos dispuestos a mezclarse, puesto que, independientemente de su mayor o menor disposición para lograr la asimilación, seguían siendo marginados en razón de su color. Lo más que ha conseguido este impulso asimilativo monoculturalista ha sido ahogar las voces de aquellos que eran oprimidos por causa de su raza, clase social y género (Sleeter y Grant, 1994; Taxel, 1994; McLaren, 1996, y Giroux, 1997).

En el modelo carencial de la educación monoculturalista, los problemas se localizan en el propio estudiante. Este punto de vista aleja nuestra conciencia de la realidad de la pobreza, del sexism, del racismo y de sus efectos en el proceso educativo. El análisis de cualquier cuestión cultural desde un modelo monoculturalista implica el estudio de los problemas que causa la diversidad social. En este planteamiento no existe la supremacía blanca, el patriarcado o el elitismo de clase y, en consecuencia, no hay necesidad de que los individuos de la cultura dominante examinen el producto de su propia conciencia o la naturaleza de su situación privilegiada por ser blancos, hombres y pertenecer a una determinada clase social. Los hombres, por ejemplo, no tienen por qué considerar su complicidad en la marginación patriarcal de las mujeres o examinar la competitividad, despersonalización y violencia que muchas veces acompañan a la dominación patriarcal. Puesto que las sociedades occidentales son superiores a las demás, lo último que necesitan es una reforma general. De aquí que el camino que tenemos que evitar sea el del mantenimiento y desarrollo de las diferencias sociales referidas al lenguaje, la postura ante la vida, la cultura o las costumbres. Tales diferencias —alegan los monoculturalistas— crean divisiones y el único modo de construir una sociedad funcional es a través del consenso. Este modelo consensual fomenta el concepto de «cultura común», el cual se santifica de tal forma que queda protegido de cualquier interpelación sobre sus deficiencias políticas y fallos democráticos. El consenso y la armonía que implica la apelación a la cultura común es una demostración del aislamiento cultural de los miembros de la cultura dominante, los cuales no han sentido en sus carnes el agujonazo de la opresión como algo habitual en su vida cotidiana.

A la par que promueven su noción de cultura común, es normal que los multiculturalistas conservadores pasen por alto la circunstancia de que en Occidente nunca ha existido una cultura común en la que todos los grupos sociales participen de forma igualitaria. Los grupos raciales, de clase social y de género que caían fuera de la norma cultural dominante eran relegados a una cultura del silencio, y los monoculturalistas han interpretado erróneamente este silencio como una aquiescencia de las normas predominantes. De hecho, una de las manifestaciones del posicionamiento cultural y del acceso al poder de los monoculturalistas es su habilidad para definir lo que constituye la llamada cultura común. ¿Quién deter-

mina los que quedan dentro y fuera de los límites de la cultura común? ¿Quién realiza la correcta interpretación de la historia de la civilización occidental? ¿Quién dicta lo que se incluye en los planes educativos? El poder de los monoculturalistas para dar respuesta a estas y otras cuestiones nos proporciona ciertas nociones de ese proyecto conservador más amplio que consiste en redefinir lo que se entiende por democracia, igualitarismo y bien común. Michael Apple (1996) incrementa nuestra conciencia de la importancia de lo que está sucediendo en este contexto cuando sostiene que la redefinición por parte de los conservadores del sentido común político es uno de los proyectos públicos de mayor envergadura del siglo xx en el tema de la reeducación. Gracias a la pericia de los defensores del monoculturalismo para vender la cultura común como una forma de sentido común que está íntimamente ligada al modo en que la gente vive y le da sentido a su vida cotidiana, este proyecto ha sido un éxito.

El proyecto de reeducación que describe Apple constituye un esfuerzo internacional para reescribir la historia y recrear la memoria pública de tal manera que justifique unos preceptos educativos, sociales y políticos que perpetúen la creciente desigualdad de las sociedades occidentales. Estos preceptos tratan de proteger una desinhibida economía de libre mercado a la que le está permitido perjudicar a los individuos —en particular a los de color y a los pobres— en nombre de la eficiencia económica. Las políticas económicas que emanan del modelo de libre mercado consideran que cualquier clase de ayuda gubernamental a los pobres es dañina para la salud económica de la sociedad. Mientras tanto los gobiernos que propugnan estas políticas regresivas han destinado miles de millones de dólares a la guerra contra Irak y más de quinientos mil millones de dólares para pagar las fianzas de banqueros corruptos. Los individuos están aprendiendo a aceptar la importancia suprema de la economía de mercado, la absurdidad de los programas igualitarios y la necesidad de reducir la democracia a los currícula informal (educación fuera de la escuela o pedagogía cultural) y formal (educación dentro de la escuela) de los monoculturalistas. El currículum ha ayudado a los políticos de la derecha a luchar por arrebatar el poder a las coaliciones liberales y laborales que estaban mucho más dispuestas a trabajar con los movimientos liberacionistas que surgieron en los años sesenta y setenta. Como resultado de sus victorias, los multiculturalistas conservadores han desestimado cualquier necesidad de trabajar con estas organizaciones, cortándoles así de raíz a los marginados cualquier posibilidad de representar algún papel en el ámbito político de las sociedades occidentales (Fiske, 1993; Macedo, 1994; McLaren, 1994a; Sleeter y Grant, 1994; Jones, 1995; Yudice, 1995, y Giroux 1997a).

El punto de vista monoculturalista sobre la finalidad de la escolarización no es nuevo; las escuelas americanas del siglo xix ya se constituyeron por sí mismas en agentes de la americanización de los deficientes niños inmigrantes. Saber que no tuvo éxito el intento de enseñar en el siglo xix una visión del mundo monolítica y anglofílica, quizá pueda reportar algún beneficio a los monoculturalistas de finales del siglo xx. Enfrentados a sus padres y sin sentirse cómodos en las escuelas públicas, los niños inmigrantes mostraron su rechazo del currículum monocultural y abandonaron en masa los estudios; la mayoría de ellos no llegó a terminar la escuela elemental. Con el propósito de borrar esta circunstancia de la memoria

pública, los monoculturalistas contemporáneos pintan un cuadro de negros y latinos depravados necesitados de la influencia civilizadora de una educación asimilacionista, cuadro que es alarmantemente idéntico al del siglo xix cuando se tildaba de peligrosos a los inmigrantes irlandeses, judíos e italianos. De hecho, esfuerzos como los nuestros para señalar las limitaciones y las afirmaciones problemáticas del monoculturalismo son presentados por los conservadores como una forma de racismo; un nuevo racismo dirigido particularmente contra los blancos de sexo masculino. Un argumento como éste sólo es posible si no se tienen en cuenta los aspectos estructurales e institucionales de la opresión de raza, de clase social y de género. Los monoculturalistas deben descartar las relaciones de poder entre los distintos grupos, su acceso relativo a las oportunidades de empleo y sus contactos con los guardianes socioeconómicos (por ejemplo, los que contratan, ascienden, admiten y sancionan a las personas en lugares de trabajo e instituciones académicas).

Así, de esta manera tan descontextualizada, los monoculturalistas continúan con renovado vigor su histórico intento de integrar a los alumnos pobres y a los de color en una sociedad injusta. Provocando la complicidad —mediante el argumento de que la asimilación les abriría las puertas a una mejora económica— de algunos estudiantes y padres marginados así como de ciertos miembros de la comunidad, los multiculturalistas conservadores ofrecen a los estudiantes marginados algo así como un «pacto con el diablo» en virtud del cual éstos renuncian a su patrimonio cultural a cambio de tener la oportunidad de una movilidad socioeconómica. La educación, desde este punto de vista, no tiene nada que ver con la responsabilidad cívica ni con la justicia social, ya que aquellos que se revuelven contra la desigualdad de oportunidades son tachados, además, de no patriotas, de llorones y protestones. Tratándose de un grupo como el monoculturalista, que expresa a menudo su temor de que las modalidades pluralista y teórica del multiculturalismo provoquen divisiones —esto es, que hagan trizas el tejido social—, no deja de ser una ironía que emplee tan a menudo el concepto binario de oposición de «nosotros» y «ellos». Dentro del universo dualista monocultural, el «nosotros» integra los buenos ciudadanos, o sea, esos individuos virtuosos, cívicos y homogéneos que tienen que defender el baluarte europeo de los embates de un grupo heterogéneo constituido por los «otros». «Ellos» son los indolentes y los inferiores, los que representan una carga para la sociedad; seres que alguna vez podrían haber sido víctimas de la discriminación, pero que ya no lo serán más (Franklin y Heath, 1992; McLaren, 1994b; Allison, 1995; Gresson, 1995; Apple, 1996, y Giroux y Searles, 1996).

La acusación lanzada contra el multiculturalismo pluralista y teórico de crear división, hizo correr sangre a finales de los ochenta y principios de los noventa cuando algunos monoculturalistas, como Diane Ravitch y Arthur Schlesinger, Jr., aceptaron de forma implícita el modelo de deficiencia y públicamente pidieron la asimilación a la cultura común. El argumento asimilacionista contiene tácitamente el principio de que antes de la llegada del multiculturalismo, las escuelas y las universidades eran lugares donde unos profesores y estudiosos objetivos y no interesados en las cuestiones políticas del momento, buscaban y cultivaban la verdad. Estas desinteresadas instituciones, tal como los monoculturalistas presentan la historia, fueron estropeadas por los multiculturalistas radicales, quienes, con su

ortodoxia políticamente correcta, intentaron destruir lo que tanto les había costado construir a los estudiosos occidentales. En esta interpretación no se hace mención, por supuesto, del racismo, de los prejuicios de clase y género, del antisemitismo y de otras prácticas excluyentes que marcaron los días míticos de gloria de las escuelas y universidades. Tampoco se alude a las denigrantes descripciones que de los no blancos hacían los libros de texto y que se enseñaban corrientemente a los alumnos sin que sobre ellas se hiciera crítica alguna. Los no blancos y las mujeres que rechazan el modelo asimilacionista, de deficiencia y de cultura común de los monoculturalistas, son presentados como separatistas irrazonables, etnocéntricos y a veces incluso como los nuevos racistas.

Un aspecto fundamental de la construcción monoculturalista del consenso tradicional en las sociedades occidentales es el avivamiento del miedo que los blancos sienten por la gente de color. Cuando en las aulas multiculturalistas y de distintos niveles los negros sepan lo que es el racismo y se enteren de la histórica injusticia perpetrada contra ellos, se pondrán tan furiosos que empezarán a atacar indiscriminadamente a la población blanca. Un argumento como éste sólo tendría aceptación y crédito en una sociedad donde los descendientes de los africanos fuesen reputados de personas violentas por naturaleza. Es a través de este elemento del miedo como la acusación de separatismo racial toma su significado y poder simbólico en el debate público sobre el multiculturalismo. Cualquier programa o currículum que induzca a los descendientes de africanos a agruparse en contra de la normativa blanca debe ser aplastado en aras de «nuestra» mutua seguridad como gente blanca. Este temor impide que muchos blancos comprendan que la separación es un modo de expresar oposición a la cada vez mayor disparidad de la distribución de recursos y a las nuevas formas de racismo blanco hacia la gente de color en los últimos veinticinco años. De acuerdo con nuestra perspectiva, el aspecto sorprendente de las relaciones raciales en las sociedades occidentales de finales del siglo xx, reside en la medida en que los negros, latinos, asiáticos y pueblos indígenas no han optado por emprender caminos separatistas. Por encima de todo, los monoculturalistas rehúsan admitir que la mejor manera de alcanzar la unidad social en Occidente (y no estamos tan seguros de que tal unidad sea siempre deseable) no es a través del enmudecimiento de las voces de las minorías, de las mujeres y de los pobres, sino más bien mediante la denuncia y erradicación de varias formas de racismo, sexismo y prejuicio de clase que se encuentran dentro de la cultura (Frankenberg, 1993; Macedo, 1994; Sleeter y Grant, 1994, y Taxel, 1994).

A lo largo de todo el libro sostendremos que la postura monoculturalista se puede comprender en función de las relaciones de poder. De hecho, el monoculturalismo, en la forma que ha adquirido en las dos o tres últimas décadas del siglo xx, existe como reacción a la creciente influencia de los no blancos y de las mujeres en educación y otras instituciones, influencia propiciada por el Movimiento de los Derechos Civiles y por el Movimiento de las Mujeres. Después de la década de los sesenta, el poder patriarcal blanco no pudo silenciar por más tiempo, como hasta entonces había hecho, a aquellos que estaban fuera de sus límites. Por tanto, el ansia de desunión tan frecuentemente mentado por los monoculturalistas, no es el resultado de la labor generadora de odio de los multiculturalistas teóricos, sino simplemente la lógica aparición de unas voces culturales previamen-

te silenciadas clamando contra las prácticas excluyentes de la cultura dominante. El objetivo del multiculturalismo teórico de comprender las relaciones de poder de la raza, clase social y género en la extensa búsqueda de justicia social no es, tal como Arthur Schlesinger Jr. lo plantea, una actividad que aliente prejuicios e intensifique antagonismos. Sólo podría calificarse el movimiento en favor de la igualdad —en sí mismo una expresión de democracia ideal y de justicia social— como un tráfico de odio, si se intentara proteger el privilegio de un grupo poderoso. Siempre que la hegemonía cultural corre peligro, los grupos dominantes suelen responder de una manera tremadamente defensiva y protectora.

Si consideramos esta defensa del poder dominante, es mucho más fácil entender de qué modo los monoculturalistas han representado la dinámica racial de las sociedades occidentales. Los monoculturalistas han tenido un completo éxito en su empeño por presentar a los multiculturalistas teóricos como los hombres malos, esto es, como unos ideólogos autoritarios y antidemocráticos que aspiran a imponer un régimen extremista en las sociedades democráticas. Estas imágenes aparecen con frecuencia en las más altas esferas educativas aplicadas a aquellos que defendieron a las mujeres y diversos estudios étnicos y laborales. Los valedores de los estudios sobre la cultura negra, por ejemplo, han tenido que soportar durante casi tres décadas las acusaciones de ser sembradores de prejuicios y fanatismos que pretendían adoctrinar a los estudiantes con medias verdades y perfectas mentiras acerca de la historia de África y de la diáspora africana. Se ha acusado a los estudios sobre la cultura negra de contaminar la investigación universitaria en su intento de destruir los principios que a nosotros (los blancos) nos ha costado tanto establecer. Lo que estas acusaciones se resisten a reconocer es la investigación innovadora y de alta calidad que ha surgido en los departamentos académicos dedicados a realizar estudios sobre la cultura negra, chicana y de los pueblos indígenas. En las páginas iniciales de la obra monoculturalista de Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, el autor describe el desarrollo de un programa sobre la cultura negra en la Universidad de Cornell como si la civilización occidental hubiese sido arrasada por los vándalos. Esta obra es el típico lloriqueo monoculturalista sobre la barbarie multiculturalista que ha saqueado las fronteras del privilegio canónico del que disfrutan los hombres blancos (Baker, 1993; Perry y Fraser, 1993; Macedo, 1994, y Taxel, 1994).

La dinámica del poder implícita en el ataque monoculturalista también abarca a aquellos que tienen influencia para configurar la imaginación cultural de Occidente. El multiculturalismo teórico pretende que la población occidental vea su cultura desde las perspectivas de una variedad de grupos que viven tanto fuera como dentro de sus fronteras tradicionales. ¿Cómo se ve la cultura occidental desde Oriente, desde África, desde el punto de vista de los pueblos descendientes de africanos que viven dentro de sus fronteras, desde el de los pueblos indígenas o desde el de los pobres? Las cuestiones relativas a la imaginación cultural no pueden separarse de los significantes culturales que constituyen la expresión cultural popular. La tradición académica en la cual operamos —la pedagogía teórica— está fervientemente interesada en las cuestiones de la pedagogía cultural. La pedagogía cultural gira en torno a la idea de que la conciencia se construye y la educación tiene lugar en una variedad de lugares sociales, entre los cuales cabe contar, aunque no de modo exclusivo, la escuela. En nuestra opinión, si al final del siglo xx

queremos darle sentido a la raza, clase social y género y a la relación de éstos con el proceso socioeducativo, nuestra labor como estudiosos culturales y educativos requiere que estudiemos, además de la escuela, la pedagogía cultural que tiene lugar fuera de ella. Ampliaremos este debate sobre pedagogía cultural en el capítulo 2 cuando comencemos un análisis detallado del multiculturalismo teórico.

Dentro del marco del monoculturalismo conviene fijarse en lo importante que se ha convertido la pedagogía cultural no sólo para la promoción de los puntos de vista del mundo conservador, sino también para la comprensión del yo con respecto al otro. Nuestro diseño de un multiculturalismo teórico está extremadamente interesado en poner de manifiesto la dinámica pedagógica de los programas televisivos, películas, videojuegos, música popular, etc. Por ejemplo, *Amos 'n' Andy* («Amos y Andy») no sólo refleja la noción popular de los afroamericanos, sino que también contribuyó a formarla. Echando una mirada retrospectiva, podemos ver que en las series o programas televisivos de los años cincuenta como *Amos 'n' Andy* o *The Jack Benny Show*, se representaba el mundo social desde una perspectiva blanca. Muchos telespectadores blancos sintieron una reconfortante complacencia ante la exhibición del servilismo negro y la supremacía blanca que ofrecían los programas. Si bien estas ideologías raciales son relativamente fáciles de identificar en las producciones culturales populares de hace medio siglo, no pasa lo mismo con las producciones actuales en las que puede ser difícil para el espectador reconocer las pedagogías raciales que contienen (Fiske, 1993; Gray, 1995, y Grossver, 1995).

Desde que los monoculturalistas iniciaron la defensa de las tradiciones occidentales y del patriarcado blanco, ha aparecido una diversidad de productos culturales de índole popular que de forma implícita o explícita hacen suya la causa del multiculturalismo conservador. Vemos esta intención en películas como la de Jim Carrey de 1995 —continuación de su película *Ace Ventura*— denominada *Ace Ventura: When Nature Calls*. Muy pocos espectadores se rasgaron las vestiduras al ver cómo Carrey presentaba a los africanos de una manera incluso más primitiva que las películas de Tarzán de los años treinta. Los africanos de *Ace Ventura* son unos supersticiosos, estúpidos y grotescos individuos que hacen el ridículo y toman parte en unos rituales religiosos de lo más cómico. En búsqueda de la comicidad, Carrey, como el que no quiere la cosa, «desflora» a la joven princesa africana de una manera que recordaba los métodos persuasivos que tenían los antiguos negreros para seducir a sus esclavas. Nada de esto parece herir la sensibilidad del público estadounidense, ya que convirtió la película en una gran fuente de ingresos para Hollywood. Al igual que pasó con *Amos 'n' Andy*, el público blanco sentía una reconfortante complacencia ante la exhibición del servilismo negro y la supremacía blanca que ofrecía la película. Dando muestras de una gran perspicacia, Aaron Gresson (1996) considera que estas producciones culturales populares forman parte de un movimiento de «retorno a la idiosincrasia blanca» o de «restauración de la supremacía blanca». El retorno y la restauración de Gresson son elementos inseparables de lo que hemos denominado defensa monoculturalista de las culturas occidentales.

Utilizando la película *Forrest Gump* como una popular manifestación cultural de la retórica de la restauración de la supremacía blanca, Gresson perfila de mane-

ra convincente los diversos momentos de contenido racial del filme entre los que incluye el primer encuentro humano de Gump con una mujer negra que lleva puestos zapatos blancos; la revelación de que Gump es tocayo del fundador del Ku Klux Klan, Nathan Bedford Forrest; la representación de los ancestros femeninos de Bubba, el amigo negro de Gump, como una letanía de la tía Jeminas de piel morena, y el uso cómico de los labios abultados de Bubba, una característica fundamental de las tradicionales caricaturas que hacen los blancos de los negros. Bajo el ojo crítico de Gresson, *Forrest Gump*, a pesar de ser una historia de piadosas verdades que mueve a las personas a alcanzar cotas más altas de moralidad, no puede alegar que esté exenta de racismo, ya que hay demasiadas alusiones raciales para que pueda hacerse tal alegación.

La película está también en sintonía con la pretensión monoculturalista de revisar puntos de vista positivos de los movimientos de los derechos civiles, antibélicos y de las mujeres de los años sesenta y principios de los setenta. Forrest —la película lo pone de relieve con total claridad— puede ser lento de comprensión, pero sabe perfectamente lo que es el bien y el mal. De aquí que sea capaz de proporcionar contenido moral a los últimos cuarenta años de historia estadounidense como seguidor de la línea central del parecer del hombre blanco sobre los «embaucadores movimientos de liberación» que convulsionaron la época. Su verdadero amor, Jenny, tomó la dirección contraria al unirse a las protestas estudiantiles contra la guerra, el racismo, el sexism y el comportamiento convencional de la clase media. La moraleja del cuento está clara: Forrest brilla como fenómeno deportivo y se convierte en un próspero hombre de negocios, mientras que Jenny, violada por su contestatario novio, alumno de Berkeley, se hace prostituta y contrae el sida. El mensaje político está suficientemente claro, aunque a muchos les cueste reconocer su dinámica ideológica a pesar de que se les explique con todo detalle. La pedagogía cultural efectúa su trabajo de manera compleja y, a veces, insidiosa. A lo largo del libro tendremos más cosas que decir sobre el monoculturalismo o multiculturalismo conservador.

### MULTICULTURALISMO LIBERAL

La versión liberal del multiculturalismo está convencida de que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común. Existe una uniformidad intelectual que permite a diferentes gentes —dentro de una economía capitalista— competir en igualdad de condiciones en la adquisición de recursos (McLaren, 1994b). Los multiculturalistas liberales suelen expresar la cuestión de la uniformidad de una forma casi tópica: «Estamos dedicados a trabajar en un mundo donde sólo existe una raza: la raza humana.» (Franklin y Heath, 1992, 2-3). En la consecución de sus metas educativorraciales y sociopolíticas, esta creencia en la uniformidad ha llevado a los multiculturalistas liberales a aceptar el axioma del daltonismo. Las ideas liberales sobre feminismo sostienen que la mujer es igual al hombre puesto que ella puede hacer la mayoría de las cosas que él hace. Cuando todas las brumas queden disipadas, los multiculturalistas liberales creen que la condición humana