

La psicopedagogia enfront al racisme: més enllà de la “inclusió” i l’“atenció a la diversitat”

Mostafà Shaimi

Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista
Universitat de Girona

Carles Serra Salamé

Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista
Universitat de Girona

Rebut: 30.11.25 Acceptat: 09.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504986>

Resum

La psicopedagogia enfront al racisme: més enllà de la “inclusió” i l’“atenció a la diversitat”

En aquest article fem una revisió crítica de la manera com des de la psicopedagogia s'estan abordant problemàtiques de caràcter social i, en concret, la qüestió del racisme. Així, revisem les crítiques plantejades per diferents autors, que qüestionen la tendència a la *psicologització*, la *pedagogització* i la *culturalització* dels problemes socials, tendència que genera importants mancances teòriques i metodològiques per a l'abordatge del racisme en l'àmbit educatiu, tant en la seva dimensió estructural, com a l'hora de donar suport a les persones que el pateixen.

Veurem com aquestes apreciacions han estat expressades i fonamentades per investigadors que treballen des de les ciències socials, però també les han manifestades psicòlegs i psicopedagogs que aposten per una disciplina més atenta a les dinàmiques i contextos socials i que, per tant, reclamen que s'obri un debat dins mateix de la disciplina. Així mateix, plantejarem que el problema es fa més gran quan del que es parla no és només de la disciplina, sinó també de l'espai i les funcions que les institucions han reservat per als professionals de la psicopedagogia, així com l'aproximació que s'ha fomentat al que alguns denominen la “diversitat cultural” o les “diferències culturals”, i els biaixos associats a aquesta aproximació i les seves implicacions epistemològiques.

L'objectiu d'aquesta anàlisi és doble: d'una banda, contribuir a un debat ja generat dins mateix de la psicopedagogia; i d'una altra, posar damunt la taula la qüestió del racisme, que considerem que és una assignatura pendent entre els professionals de la psicopedagogia.

Paraules clau: Psicopedagogia. Racisme. Inclusió. Diversitat cultural. Epistemologia.

Abstract

Psychopedagogy Facing Racism: Beyond “Inclusion” and “Attention to Diversity”

In this article, we critically review how psychopedagogy is addressing social issues and, specifically, the issue of racism. We review the criticisms raised by different authors, who question the tendency to *psychologise*, *pedagogise* and *culturalise*

social problems, a tendency that generates significant theoretical and methodological shortcomings in addressing racism in education, both in its structural dimension and in terms of supporting those who suffer from it.

We will see how these views have been expressed and substantiated by researchers working in the social sciences, but also by psychologists and psychopedagogists who advocate for a discipline more attentive to social dynamics and contexts and who, therefore, call for a debate within the discipline itself. We will also argue that the problem is exacerbated when the discussion is not only about the discipline, but also about the space and functions that institutions have reserved for psychopedagogy professionals, as well as the approach that has been promoted to what some call 'cultural diversity' or 'cultural differences', and the biases associated with this approach.

The aim of this analysis is dual: on the one hand, to contribute to an ongoing debate within psychopedagogy; and on the other, to raise the issue of racism, which we consider to be an unresolved issue among psychopedagogy professionals.

Keywords: Psychopedagogy. Racism. Inclusion. Cultural diversity. Epistemology.

La psicopedagogia es defineix com a disciplina de naturalesa interdisciplinària que pretén articular les perspectives psicològiques i educatives per atendre processos i necessitats d'aprenentatge. Ara bé, diferents autors afirmen que tot i la centralitat donada a la psicologia i la pedagogia, la psicopedagogia s'ha alimentat també de les aportacions d'altres disciplines (algunes de caràcter social, com ara la sociologia i l'antropologia), o bé defensen que cal procedir a aquestes incorporacions per tal de superar les limitacions d'una mirada estrictament psicològica i pedagògica, i donar vigor a una disciplina que tot sovint és cridada a donar resposta a problemes i situacions que són en ells mateixos socials o tenen l'origen en condicions i dinàmiques socials que cal saber reconèixer i aprendre a interpretar per tal de donar-los una resposta adequada (això que en diuen "anar a l'arrel del problema" enlloc de quedar-se en l'atenuació dels seus símptomes, la manera com s'expressa o les seves conseqüències).

A propòsit d'aquesta inquietud, en aquest article explicarem per què considerem que la psicopedagogia, avui per avui, presenta importants mancances teòriques i metodològiques per a l'abordatge del racisme en l'àmbit educatiu, tant en la seva dimensió estructural, com a l'hora de donar suport a les persones que el pateixen. Com veurem, aquesta apreciació ha estat expressada i fonamentada per investigadors que treballen des de les ciències socials, però també l'han posada de manifest psicopedagogs que aposten per una disciplina més atenta a les dinàmiques i contextos socials i que, per tant, reclamen que s'obri un debat dins mateix de la disciplina. Així mateix, plantejarem que el problema es fa més gran quan del que es parla no és només de la disciplina, sinó també de l'espai i les funcions que les institucions han reservat per als professionals de la psicopedagogia, així com l'aproximació que s'ha fomentat al que alguns denominen la "diversitat cultural" o les "diferències culturals", i els biaixos associats a aquesta aproximació i les seves implicacions epistemològiques (en la manera com pensem la realitat, definim els problemes i orientem les accions per al seu abordatge). Tot seguit anirem detallant cadascuna d'aquestes qüestions, amb una doble voluntat: d'una banda, contribuir a un debat ja generat dins mateix de la psicopedagogia i que considerem del tot necessari; i d'una altra, posar damunt la taula la qüestió del racisme, que considerem que és una assignatura pendent de les polítiques públiques en general i la política educativa en particular, però també de l'abordatge que en fan els professionals de la psicopedagogia.

Psicopedagogia, el racisme i l'aproximació a la "diversitat"

Hem assenyalat que alguns autors han denunciat limitacions en la manera com des de la psicopedagogia s'aborden problemàtiques que tenen un rerefons social evident, especialment aquelles relacionades amb la diversitat cultural i el racisme. Aquests autors consideren que aquestes limitacions deriven d'una tradició epistemològica marcada per l'individualisme metodològic i el model biomèdic, i es manifesten, com a mínim, en tres mecanismes que obstaculitzen una comprensió crítica de les desigualtats social-racials (i especialment, per al que ens interessa aquí, les que es donen en contextos escolars o educatius en general):

la psicologització dels processos d'exclusió educativa, la pedagogització acrítica de la "diversitat cultural" i la culturalització de les diferències socials.

Psicologització dels problemes socials

Diferents autors dedicats a l'anàlisi de les desigualtats escolars des d'aproximacions basades en les ciències socials han denunciat les limitacions de les aproximacions basades en l'individualisme metodològic. Una d'aquestes autores és l'Aina Taribini. En diferents treballs Tarabini analitza com el sistema educatiu genera exclusió a través de processos que sovint s'atribueixen a característiques individuals de l'alumnat o a la seva cultura d'origen, en comptes de qüestionar unes estructures escolars que, concebudes com a dispositius de suport, poden estar participant d'aquests processos d'exclusió (2017, 2018; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017). La psicòloga Cristina Zhang-Yu (2021) també ha identificat el problema de la psicologització i ha analitzat el seu impacte davant la manera com es conceben i com s'intervé davant de determinades situacions i problemàtiques en el context de l'escola catalana. Així, Zhang-Yu considera que la psicologia educativa ha contribuït a invisibilitzar el racisme en plantejar models explicatius centrats exclusivament en el comportament individual i les seves actituds, considerant el racisme com una qüestió vinculada a la personalitat individual, més que no pas a processos i relacions socials, que ni s'identifiquen, ni es prenen en consideració, de manera que resten desatesos i invisibilitzats (Zhang-Yu, 2021). Aquesta perspectiva, que situa el racisme com una "opció personal", resulta especialment problemàtica quan s'aplica a contextos educatius amb alumnat pertanyent a col·lectius alteritzats en funció del seu origen nacional familiar, fenotip, religió o cultura, ja que desplaça l'atenció dels mecanismes institucionals de discriminació cap als individus, siguin aquests els alumnes d'origen migrat o alteritzats (percebut com a "problemàtics") o els professionals (considerats "no racistes" per declaració).

Amb tot, la crítica més substancial a l'enfocament tradicional de la psicopedagogia prové dels treballs de Ricardo Baquero (2000), qui ha assenyalat com la disciplina ha contribuït històricament a la naturalització del "fracàs escolar" mitjançant una lectura patologitzadora dels processos d'aprenentatge. Segons el seu plantejament, les concepcions predominants sobre el desenvolupament psicològic tendeixen a medicalitzar les diferències, convertint en "patologies individuals" allò que respon a dinàmiques estructurals d'exclusió social i racial. Aquest procés de psicologització és especialment pernicios quan s'aplica a l'alumnat potencialment afectat pel racisme, ja que transforma les conseqüències del racisme estructural en "problemes d'adaptació" o "dificultats d'aprenentatge" situades en el subjecte individual. Quan es fa alguna anàlisi estructural des d'aquesta posició psicologitzadora, aquesta també acostuma a operar des de la psicologització dels processos migratoris, vinculant dificultats educatives a categories com el "dol migratori" o les "dificultats psicològiques derivades del procés d'adaptació de la població migrant". D'aquesta manera, es continua situant el problema en la psicologia de les persones (de l'alumnat) que han viscut algun procés de migratori, o en el seu procés de mobilitat, sense qüestionar les estructures d'exclusió, discriminació i racisme institucional que determinen l'experiència educativa de l'alumnat d'origen estranger o alteritzat. Des d'altres contextos nacionals es plantegen qüestionaments similars. Així, des de l'Argentina José Castorina, filòsof especialitzat en l'anàlisi epistemològica de l'abordatge de problemes en l'àmbit de l'educació, assenjala que l'ús de les psicologies en el camp educatiu ha estat "aplicacionista": des de la psicometria fins a les teories del desenvolupament, s'han aplicat directament a l'educació sense considerar les especificitats del context escolar ni les desigualtats estructurals (Castorina 2010, 2015).

Pedagogització acrítica de la "diversitat cultural"

Amb l'expressió "pedagogització acrítica de la diversitat cultural" fem referència a la tendència, dins el món educatiu, a abordar la presència d'alumnat de diferents orígens des del prisma de la "diversitat cultural", entenent aquesta diversitat només des d'un punt de vista tècnic, superficial i despolititzat, sense analitzar ni qüestionar les causes estructurals de les desigualtats socials i racials que condicionen les situacions i els contextos en què viu aquest alumnat. La pedagogització acrítica es manifesta en la tendència a convertir qüestions polítiques i estructurals en problemes tècnico-pedagògics susceptibles de ser resolts mitjançant

la millora de mètodes, recursos o competències professionals. "No s'han de «pedagogitzar» els problemes socials, ja que la diversitat disfressa, emmascara i aprofundeix les desigualtats", afirmen Barberousse et al. (2004: 52-53). I continuen assenyalant que la diversitat és consubstancial al gènere humà, el que no hem de considerar ni normal ni acceptable és la desigualtat, sigui quina sigui la forma com es fa present en la vida, a la societat i l'escola. Des d'aquests plantejaments, doncs, el que es reclama és que l'atenció s'adreci a les desigualtats i que, per a fer-ho, es treballi des de la comprensió dels mecanismes i processos que la generen. No podem parlar de totes les formes d'inclusió i de desigualtat que pretenen abordar-se en l'àmbit de l'educació, però ens sembla evident que moltes propostes educatives adreçades a la "diversitat cultural" (i no cal dir que som crítics amb aquest concepte, que entenem que enlloc de contribuir a mostrar dimensions de la realitat social que tendeixen a ser negades o a romandre ocultes, més aviat contribueix a ocultar-les i mistificar-les), deixen de banda els discursos, processos i condicions socials que fan que determinades formes de "diversitat" esdevinguin problemàtiques. La manera banal com s'ha tractat el racisme en l'àmbit educatiu i la manca d'incorporació de la perspectiva antiracista ens sembla que revelen clarament com aquesta mirada acrítica ha tendit a mistificar la realitat per a dedicar-se a la "gestió" de les formes més amables d'això que se n'ha dit "diversitat cultural". D'aquí la nostra reivindicació d'una comprensió profunda del fenomen del racisme que ens permeti reconèixer quines són totes les seves dimensions (sistèmic, estructural, actitudinal, institucional; social, polític, cultural, històric, simbòlic, material) de manera que puguem emprendre una discussió seriosa sobre quina és la seva presència en el currículum, en les relacions socials que s'estableixen en l'àmbit educatiu, les pràctiques institucionals, les estratègies organitzatives, les dinàmiques de segregació entre centres, entre altres; puguem valorar com impacten en l'alumnat, les seves famílies i entorns socials, tant si pertanyen a col·lectius que habitualment són a la diana del racisme, com si no; i puguem decidir, finalment, quines són les accions a emprendre.

¿Tenim clar que molts discursos sobre la diversitat (suposadament totes les diversitats) i sobre l'escola o l'educació inclusiva clarament grinyolen quan els acarem al fenomen del racisme?

"L'educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001)- **és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys,** i juntament amb ells, dins l'aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna." (Pujolàs, 2015: 2; el destacat és nostre).

Estem segurs que ni Pujolàs ni Stainback van escriure pensant en la qüestió del racisme però, tanmateix, quan parem atenció al racisme, aquestes expressions i la limitació de la mirada que imposen a aquesta temàtica (sens dubte atribuïbles a la inèrcia i el recurs als llocs comuns dels discursos de la inclusió i la diversitat), són precisament uns dels principals reptes a superar.

Un altre exemple a propòsit de l'ús (l'abús) del recurs de "l'atenció a la diversitat" i com acaba sent un llast, un fre, un obstacle al desplegament de mesures o a l'impuls d'una política educativa de caràcter netament antiracista: diversos estudis sobre segregació escolar a Catalunya^[1], assenyalen que la resposta institucional al racisme educatiu sovint es redueix a mesures de "atenció a la diversitat" que, lluny de qüestionar les causes estructurals de la desigualtat, les reproduïxen sota una aparença d'inclusió (Tarabini, 2018). La psicopedagogia, en aquest context, actua sovint com a disciplina legitimadora d'aquestes pràctiques, proporcionant un discurs tècnic que naturalitza la segregació racial mitjançant categories aparentment neutres com "necessitats educatives especials" o "dificultats d'aprenentatge".

Francisco Cajiao (2019) ha apuntat cap a una dimensió complementària d'aquest problema, assenyalant com el sistema educatiu actual opera amb categories i metodologies desfasades respecte a la realitat social contemporània. Cajiao afirma que la psicopedagogia pateix d'un "anacronisme epistemològic" que la incapacita per comprendre les noves formes de desigualtat i exclusió que caracteritzen les societats multiculturals del segle XXI. Aquest desfasament es fa especialment patent en el tractament de l'alumnat d'origen immigrant o alteritzat, que és interpretat mitjançant esquemes conceptuals desenvolupats per a contextos socials homogenis i monoculturals, i això ens porta al tercer mecanisme que obstaculitza la comprensió crítica de les desigualtats social-racials.

Culturalització de les diferències socials

La culturalització de les diferències socials representa el tercer mecanisme mitjançant el qual la psicopedagogia tradicional obstaculitza l'antiracisme educatiu. Aquest procés consisteix en la reducció de conflictes socials, econòmics i polítics a diferències culturals que poden ser gestionades tècnicament mitjançant estratègies d'adaptació curricular o metodologies inclusives. Com han assenyalat diversos autors, aquesta operació despolititzadora és especialment perversa perquè permet mantenir l'ordre social existent mentre es projecta una imatge progressista i inclusiva de la institució educativa.

Peter McLaren (1998), des de la pedagogia crítica, ha identificat aquesta tendència en el que anomena "multiculturalisme conservador" i "multiculturalisme liberal", dues variants que reconeixen formalment la diversitat però que no qüestionen les estructures de poder que la jerarquitzen. El multiculturalisme conservador converteix la diferència cultural en deficiència que ha de ser compensada mitjançant l'assimilació als codis dominants, mentre que el multiculturalisme liberal la folkloritza, convertint-la en espectacle celebratori que oculta la desigualtat estructural. Aina Tarabini (2018) ha documentat aquestes dinàmiques en el context català, mostrant com les polítiques de reconeixement de la diversitat operen sovint en termes "individuals i folklòrics" que neutralitzen les relacions de poder, evitant connectar les diferències amb les estructures de desigualtat que les generen. Christine Sleeter i Carl A. Grant (1987), en el seu treball seminal sobre els enfocaments multicultural educatius, ja advertien que la culturalització despolititza les reivindicacions dels grups minoritzats, convertint demandes de justícia redistributiva en qüestions de "respecte cultural" gestionables pedagògicament sense alterar l'ordre social vigent.

Finalment, i aprofundint en la qüestió de la diversitat cultural i la manera com se'ns ha proposat de concebre-la, Silvia Duschatzky i Carlos Skliar (2000) han desenvolupat una crítica sistemàtica al model multicultural dominant en educació, que es basa en una concepció despolititzada de la diversitat. Els autors identifiquen tres formes problemàtiques d'educació multicultural: la primera (i més extrema), fonamentada en la lògica del capital humà, concep l'educació com a mecanisme d'assimilació dels "naturalment privats de cultura" als codis dominants; la segona, que denominen "cognició multiculturalista", converteix la societat multiètnica en espectacle folklòric, despolititzant les narratives de l'experiència; i la tercera, que qualifiquen d'"antropologia sense sociologia", promou la convivència dels diferents sense fer cap al·lusió a la desigualtat estructural. Aquests enfocaments, que han tingut una influència notable en la formació psicopedagògica, operen com a dispositius de culturalització que neutralitzen el conflicte social i racial mitjançant la seva conversió en "diferència cultural". En aquesta línia, a l'article en línia de Shaimi (2025) s'abunda en la crítica al model "intercultural" des de posicionaments antiracistes, mostrant com, tot i presentar-se sovint com una alternativa "crítica" al multiculturalisme, la interculturalitat comparteix amb aquest enfocament el risc de reduir les desigualtats estructurals a diferències culturals gestionables pedagògicament. Així, molts discursos i polítiques interculturals es limiten a promoure el diàleg, el reconeixement mutu o la convivència en la diversitat sense qüestionar les relacions de poder que jerarquitzen les cultures i etnicitzen determinats col·lectius, especialment la població d'origen immigrant i/o musulmana, de manera que el conflicte social i racial es tradueix novament en "diferència cultural" a administrar mitjançant dispositius tècnics o accions del foment de les relacions (Tarabini, 2018; Duschatzky i Skliar, 2000; Shaimi, 2025).

Psicopedagogia i racisme

La manca de formació específica en perspectives antiracistes constitueix una limitació addicional significativa per a l'abordatge del racisme des de el pensament i la pràctica professional psicopedagògica. La majoria de programes de formació en psicopedagogia no incorporen continguts específics sobre racisme estructural, teoria crítica racial o una concepció de la pedagogia implicada en el context de desigualtats estructurals que afecten l'àmbit educatiu, fet que deixa els professionals sense eines conceptuals per reconèixer i afrontar les dimensions socioracials de les desigualtats educatives. Aquesta absència formativa té conseqüències

pràctiques importants, ja que porta a interpretacions errònies de fenòmens com la sobrerrepresentació de l'alumnat d'origen immigrant o alteritzat en programes d'educació especial, les diferències en els resultats acadèmics segons l'origen o les dinàmiques de segregació escolar.

Els límits epistemològics de la psicopedagogia tradicional deriven, en última instància, d'una concepció positivista del coneixement que tendeix a separar artificialment les dimensions psicològiques, educatives i socials de l'experiència humana (Ocampo González, 2020). Aquesta fragmentació disciplinària, profundament arrelada en el paradigma científista que ha dominat el camp psicoeducatiu des dels seus orígens, impedeix una comprensió holística i complexa dels processos d'aprenentatge i desenvolupament en contextos marcats per la desigualtat socioracial. Com assenyalen diversos autors crítics, la tendència a compartimentar el coneixement en especialitats estanques respon a una lògica heretada del positivisme que concep la realitat com a suma de parts aïllades analitzables independentment, i no com a totalitat dialèctica on els elements estan interconnectats i es determinen mútuament (Olmos de Montañez, 2008; Bertoldi i Vercellino, 2013).

Aquesta visió atomitzada de l'educació ha portat la psicopedagogia a desenvolupar intervencions que tracten el subjecte com a entitat descontextualitzada, separant els seus processos cognitius de les condicions materials, socials i racials que els condicionen. Tal com denuncia Ocampo González (2020), la psicopedagogia pateix un "dèficit epistèmic i metodològic" que la incapacita per abordar la complexitat dels fenòmens educatius contemporanis, especialment aquells vinculats a la desigualtat racial i a les noves formes d'exclusió que caracteritzen les societats multiculturals. Aquest dèficit es manifesta en la persistència de models teòrics anacrònics que continuen operant amb categories i metodologies desenvolupades per a contextos socials homogenis, ignorant que l'objecte d'estudi de la psicopedagogia ha canviat substancialment mentre els seus mètodes d'aproximació romanen inalterats.

Així, el desenvolupament d'una psicopedagogia aliena als contextos socials i a les aportacions d'alguns autors dedicats a les anàlisis d'aquests contextos, ha tingut un cost important. Més quan alguns autors que en l'actualitat són de referència per al pensament social, precisament destaquen l'impacte i les implicacions psicològiques/emocionals de molts processos socials, així com el fet que aquest impacte psicològic/emocional es tradueix en processos socials de primer ordre. Això és el que proposa, per exemple, Axel Honneth (1994) quan considera que la humiliació, el menyspreu, la invisibilització i el dany moral són els principals motors d'algunes de les lluites que es donen en les societats contemporànies, lluites –diu ell– que són per aconseguir un reconeixement que ha estat negat a moltes d'aquestes persones i col·lectius. Aquesta idea (debatuda, contestada i generadora d'aportacions molt interessants, vegi's Fraser, 1998; Fraser i Honneth, 2003; Butler i Fraser, 2016) pot ser clau a l'hora d'entendre les reaccions, queixes, inquietuds, actituds i processos emocionals de molts joves (i per al que a nosaltres ara ens interessa, de molts joves afectats pel racisme) i donar-hi resposta des de l'àmbit educatiu i, dins d'aquest, també des del suport psicopedagògic.

També haurien de ser rellevants les aportacions dels autors que treballen amb la idea de la "tensió", "sensibilitat" o "estrès" racial (concepte interpretable des de una perspectiva social o psicològica)[2]. Nosaltres entenem que aquest concepte ens convida a analitzar (i reconèixer i entendre) la manera com les persones afectades pel racisme reaccionen, gestionen o s'adapten a aquest racisme; però també que el racisme condiciona la manera com les persones afectades s'ubiquen en la societat, com interpreten el seu entorn i les interaccions socials que viuen de manera quotidiana, i la lectura que fan d'aquestes situacions i com hi reaccionen. Reaccions que, altra vegada, poden ser analitzades des d'una perspectiva social, interpersonal, personal o psicològica. En tot cas, no estem proposant la psicologització dels problemes racials, sinó la necessitat de deixar clara la necessitat d'una comprensió més profunda del racisme, per abordar fenòmens i expressions que no poden tractar-se (ni podem entendre'ls i molt probablement ni tan sols podrem identificar-los) si no tenim un bon coneixement de les realitats socials i institucionals que els provoquen i la capacitat per a posar en relació aquestes realitats amb els fenòmens que observem en els joves, o l'alumnat a les aules. I quan diem un "bon coneixement de les realitats" ens referim a un bon coneixement *empíric* d'aquestes realitats, i un bon coneixement *teòric*, que ens ajudi a interpretar-les.

La superació d'aquestes limitacions requereix una transformació profunda i radical de la disciplina que incorpori perspectives crítiques capaces de col·locar els elements socioracials en el centre de la lectura de la realitat educativa. Això implica, en primer lloc, abandonar la pretensió de neutralitat valorativa i reconèixer que

tota pràctica psicopedagògica està impregnada de supòsits polítics, culturals i epistèmics que cal explicitar i sotmetre a crítica (Bertoldi i Vercellino, 2013; Olmos de Montañez, 2008). En segon lloc, exigeix adoptar un enfocament interdisciplinari i transdisciplinari que permeti connectar les dimensions psicològiques, pedagògiques, sociològiques, antropològiques i polítiques dels processos educatius, superant la fragmentació que ha caracteritzat tradicionalment el camp. Tal com defensen els plantejaments de la pedagogia crítica, la formació psicopedagògica ha de promoure la capacitat de reflexió crítica i dialèctica que permeti als professionals desenvolupar una racionalitat que transcendeixi la lògica instrumental i tecnocràtica dominant (Olmos de Montañez, 2008).

Finalment, la incorporació de metodologies antiracistes capaces de connectar les experiències individuals amb les estructures socials que les condicionen constitueix un requisit ineludible per a qualsevol renovació epistemològica de la psicopedagogia. Això vol dir desenvolupar instruments d'anàlisi que facin visibles les relacions de poder, les jerarquies racials i les dinàmiques d'exclusió que operen en els contextos educatius, així com metodologies d'intervenció orientades no només a l'adaptació individual sinó a la transformació de les estructures institucionals que generen desigualtat. La psicopedagogia antiracista ha de ser, necessàriament, una psicopedagogia situada, contextualitzada i compromesa amb la justícia social, que situï la lluita contra el racisme estructural com a horitzó ètic i polític de la seva pràctica professional.

Ara bé, fins ara la tradició psicoeducativa ha estat particularment refractària a la incorporació de perspectives crítiques sobre el racisme, com ara la Critical Race Theory (CRT), que ha demostrat la seva eficàcia en contextos educatius per desvelar les dimensions institucionals de la discriminació racial (Attaya, 2023; Anya, 2021). La CRT, desenvolupada inicialment en el marc dels estudis legals crítics i aplicada posteriorment a l'educació per autores com Gloria Ladson-Billings (1995), Adrienne Dixson i Celia K. Rousseau (2006), David Gillborn (2005, 2006, 2007 i 2014) o Edward Taylor (– et al., 2023), parteix de diversos principis fonamentals que qüestionen directament els pressupòsits epistemològics de la psicopedagogia tradicional.

En primer lloc, la CRT proposa la necessitat d'una consciència racial afirmativa (*race-consciousness*), que no consisteix només a reconèixer la diversitat, sinó a analitzar sistemàticament com es distribueix el poder, els recursos i les oportunitats en funció de la pertinença d'origen o racial (Anya, 2021). Això s'oposa frontalment a la lògica psicopedagògica tradicional, que tendeix a desracialitzar els problemes educatius convertint-los en qüestions tècniques d'aprenentatge o desenvolupament.

En segon lloc, la CRT valora les contra-narratives i les veus de les persones afectades pel racisme com a fonts que transcendeixen la mera subjectivitat individual i que poden esdevenir fonts epistemològiques legítimes per a la comprensió dels processos educatius, trencant així amb la tradició positivista que situa el coneixement expert professional com a única font vàlida de veritat sobre l'experiència educativa (Solórzano i Yosso, 2001).

I en tercer lloc, la CRT estableix que el racisme no és una aberració o una qüestió d'actituds individuals, sinó un fenomen endèmic i estructural que impregna totes les institucions educatives, incloent-hi les pràctiques psicopedagògiques (Orr i Chong, 2024). Per això la CRT rebutja frontalment la noció de "neutralitat racial" o "*color-blindness*" –la idea que no veure els elements racialitzadors és una virtut antirracista– denunciant-la com a ideologia que perpetua l'estatu quo racialitzat (Annamma et al., 2017; Moorosi, 2021).

La psicopedagogia dominant ha operat, de fet, des d'aquesta lògica de la ceguesa racial, considerant que les intervencions educatives han de ser "neutrals" respecte a la raça o origen i centrar-se en les capacitats individuals abstractes, sense considerar com aquestes capacitats són condicionades per les estructures socioracials. Com assenyala Anya (2021), aquesta pretesa neutralitat no fa sinó invisibilitzar les desigualtats socioracials i naturalitzar-les, convertint-les en diferències individuals de competència o motivació. La CRT demostra que la ideologia de la ceguesa als elements racials no només és ineficaç per combatre el racisme, sinó que el perpetua activament en negar-ne l'existència i en impedir el reconeixement de les experiències diferenciades de l'alumnat potencialment afectats pel racisme. En el context psicoeducatiu, això es tradueix en la invisibilització de la manera com els instruments de diagnòstic, els criteris d'avaluació o les categories de classificació pedagògica són producte d'una epistemologia que naturalitza com a "dèficit" allò que és conseqüència d'una discriminació estructural (Holman et al., 2022).

La incorporació de la CRT a la psicopedagogia exigiria un gir epistemològic radical que reconegués,

en primer lloc, que la raça és una construcció social, però que tanmateix té efectes materials reals sobre l'alumnat i les seves trajectòries educatives i experiències escolars (i personals i socials en general). Això implica abandonar les explicacions basades exclusivament en factors individuals o familiars i assumir que l'escola, com a institució, participa activament en la producció i reproducció de les desigualtats socioracials mitjançant normes, currículums, sistemes d'avaluació i expectatives diferenciades segons l'origen de l'alumnat.

La conceptualització del racisme com a fenomen estructural va en aquesta direcció. Precisament el concepte "racisme estructural" serveix per a referir-nos a la manera com el racisme es fa present en els espais socials, culturals, polítics i institucionals més diversos (Bonilla-Silva, 1997). Aquest concepte ens serveix per a reconèixer la ubiqüitat del racisme i dels seus efectes i ens empeny a identificar-los si volem anar més enllà de les nocions banals del racisme (el racisme com a "ideologia", basada en la idea de raça, o el racisme com a "excepció" pròpia de persones amb "actituds" alienes a la lògica del conjunt de la societat o, en casos o situacions més extremes, com a actitud pròpia de persones o col·lectius "radicalitzats").

El concepte "racisme estructural" és una esmena radical a la concepció del racisme com a excepció i anomalia, i ens ajuda a entendre per què els qui el pateixen són capaços d'identificar-lo en múltiples espais socials, mentre que els qui no en són víctimes tendeixen a no ser conscients de la seva presència. La ubiqüitat sol estar associada a la normalització i, aquesta, a la invisibilització. Per això el concepte "racisme estructural" ens convida a entendre que el racisme no depèn de l'existència de persones que per ignorància són víctimes de prejudicis, o per radicalitat adopten ideologies minoritàries, sinó que depèn de les dinàmiques, expectatives, biaixos, rutines, inèrcies, que han penetrat, impregnen i es fan presents i generen desigualtats en la majoria d'espais socials i institucionals (Potapchuk et al., 2005). I entre aquests espais, de manera molt clara, hi trobem l'àmbit de l'educació.

Així, el concepte "racisme estructural" ajuda a entendre la necessitat d'introduir i aplicar la perspectiva antiracista al conjunt de fenòmens i espais socials (i, evidentment, també als que es produeixen en l'àmbit de l'educació). Ens ajuda a fonamentar aquesta mirada seriosa al racisme perquè si partim del reconeixement de la ubiqüitat i diversitat de presències i impactes del racisme (que es fa present tant en el currículum, com en les lectures que fem de la realitat social, en les interaccions amb les famílies, en les dinàmiques de segregació entre centres i en les dificultats que fan front els alumnes i les seves famílies en el seu dia a dia i que condicionen el seu ser i estar als centres educatius) i si volem procedir a la seva superació, ens haurem de plantejar si és suficient "atendre" a l'alumnat que és víctima del racisme, o hem de començar a explorar la manera com el racisme es fa present en l'àmbit de l'educació i com hem d'afrontar-lo i adoptar polítiques i mesures per generar contextos, lògiques i dinàmiques de relació alternatives.

¿És concebible un pensament i una pràctica psicopedagògica que s'obri a aquest mirada que va més enllà de l'individu, però que no l'ignora, ans al contrari ens proporciona elements per a identificar vivències i situacions que d'altra manera tendim a ignorar, i ens ajuda a anar més enllà de les "víctimes" per a identificar altres "agents" amb els quals cal treballar, així com altres realitats –dinàmiques socials i institucionals, marcs polítics i legals– que cal atendre si realment volem crear contextos en què el desenvolupament de l'alumnat no estigui condicionat pel racisme (o en els que, com a mínim, tinguem més capacitat per a controlar-lo i fer-hi front)?

Les respostes possibles a aquesta pregunta, són diverses i veurem més endavant com des de la psicopedagogia mateixa es plantegen alternatives a la manera com s'ha acabat orientant la psicopedagogia i la seva pràctica, i es qüestionen els límits que s'han establert per al seu desenvolupament. Amb tot, pensem que es pot parlar de resistències a la incorporació de la *Critical Race Theory* a la psicopedagogia (al seu bagatge teòric i conceptual i a la seva pràctica). Unes resistències que responen a una lògica estructural de preservació de l'ordre racial establert. Gillborn (2005, 2014) argumenta que les polítiques educatives i les pràctiques professionals que se'n deriven, la majoria de les vegades no s'estableixen obeint un ideari antiracista o cap imperatiu de promoció de la igualtat, sinó que tendeixen a promoure i desenvolupar allò que la majoria dominant considera "normal" de manera que tendeixen a preservar el l'estatu quo (pensem, per exemple, quan s'esgrimeix i es prioritza el dret de les famílies a l'elecció de centre, per limitar les polítiques de lluita contra la segregació escolar). Així, l'anàlisi de les reformes educatives a Anglaterra i als Estats Units que fa Gillborn (2005, 2014) revela que, lluny de ser neutrals o simplement ineficaces, aquestes polítiques sovint contribueixen a consolidar els avantatges estructurals per a la població blanca mentre perpetuen la

desigualtat racial sota aparences de modernització, eficiència o excel·lència.

Aquest fenomen s'explica en part pel principi d'*interest convergence* (convergència d'interessos), desenvolupat per Derrick Bell (1980) i esdevingut un concepte fonamental dins la CRT. Segons aquest principi, el progrés racial només es produeix quan els interessos de les persones afectades pel racisme convergeixen amb els interessos de les elits dominants. Bell (1980) il·lustra aquesta dinàmica a través de l'anàlisi del cas *Brown vs. Board of Education*, mostrant com l'abolició formal de la segregació escolar no va respondre a un canvi moral sinó a la convergència estratègica d'interessos: la millora de la imatge internacional dels Estats Units durant la Guerra Freda, la necessitat de desactivar la tensió social interna i la modernització econòmica del sud. Un cop aquests interessos van deixar de convergir, els avanços reals cap a la igualtat educativa es van estancar. Aquesta lectura desemmascara la falsa neutralitat de les institucions educatives i dels seus professionals, mostrant que la manca de progrés antiracista no és accidental sinó estructural (Bell, 1980; Pierson-Brown et al., 2022).

La manca d'eines conceptuals en la psicopedagogia per abordar el racisme implica, en aquest context, no només una limitació tècnica sinó una complicitat estructural amb l'ordre racial existent. La ignorància professional sobre el racisme no és neutra ni passiva: és una forma activa de perpetuació de la desigualtat, ja que impedeix reconèixer —i, per tant, combatre— les dinàmiques institucionals que converteixen l'escola en un espai de reproducció de la jerarquia racial. Aquesta ignorància no pot atribuir-se a manca de recursos teòrics o empírics, ja que la literatura sobre racisme educacional és abundant i rigorosa des de fa dècades. Es tracta més aviat d'una resistència epistemològica i política a qüestionar els fonaments sobre els quals s'ha construït la disciplina psicopedagògica, fonaments que inclouen la centralitat de la majoria, la universalitat de la seva experiència i la pretensió d'objectivitat científica.

Com ha assenyalat Ladson-Billings (2013, 2021), el refús a incorporar perspectives crítiques sobre el racisme en la formació del professorat i dels professionals psicopedagògics és un acte profundament polític que defensa els interessos de la majoria dominant, encara que es presenti sota l'aparença tècnica de la neutralitat científica o la preocupació universal pel "benestar" de tots els alumnes per igual. Aquesta retòrica de la universalitat, que es presenta com a progressista i inclusiva, actua de fet com a mecanisme d'invisibilització de les dimensions racials de la desigualtat. En negar l'especificitat de l'experiència de l'impacte del racisme i en rebutjar analitzar les formes concretes en què el racisme opera institucionalment, la psicopedagogia esdevé còmplice de la perpetuació de la violència racial que marca les trajectòries educatives de milers d'alumnes. Aquesta complicitat no és menys greu per ser inconscient o no intencionada: com adverteixen diversos autors de la CRT, la forma més perillosa de racisme no és l'extremisme explícit de grups ideològics, sinó la normalització quotidiana de la discriminació que no afecta la majoria i que passa desapercibuda en els discursos i les pràctiques del poder establert (Gillborn, 2005; Ladson-Billings, 2021).

Per una psicopedagogia crítica i antiracista

Tal i com hem anat dient al llarg de l'article, entenem que les crítiques s'estan plantejant a l'abordatge del racisme (i d'altres qüestions que neixen de conflictes i desigualtats clarament socials) que es fa des de la psicopedagogia no s'han d'entendre com una desqualificació de la psicopedagogia en ella mateixa, sinó que s'ha de plantejar com a crítica a una manera com s'està desenvolupant. Entenem que és possible fomentar una psicopedagogia que incorpori (en el seu pensament i en la seva pràctica) elements del pensament social i de l'antiracisme. Que els assumeixi com a propis o que cerqui el seu encaix establint un diàleg amb els professionals d'altres àmbits. És evident que qüestions com les estructures socials, les dinàmiques institucionals, els sistemes i les relacions que s'estableixen al conjunt de la societat no poden ser només un "teló de fons" o una mena de paisatge llunyà que hi ha darrera les problemàtiques i les realitats que els psicopedagogs reconeixen i sobre les que treballen. Acceptar això és tant com negar la rellevància d'unes realitats polítiques, econòmiques socials, sistèmiques, estructurals i institucionals que molts considerem essencials per a entendre problemes que, efectivament, tenen també una dimensió psicopedagògica, però que

si ens limitem a aquesta única dimensió estarem renunciant a una mirada global necessària (si el que volem és transformar els contextos i les relacions que són a la base dels problemes que estem atenent). I negar la rellevància d'aquestes realitats socials o renunciar a entrar en diàleg amb els especialistes o professionals de les disciplines que les han analitzades, és tant com participar de la invisibilització d'aquestes realitats i d'aquests discursos, i contribuir a la reproducció d'aquestes realitats socials i dels contextos i dinàmiques de relació que les generen i perpetuen. Qualsevol mirada i acció que no tingui present això, tendirà a tenir un caràcter reproductor. Com a molt podrà ajudar a que alguns individus tinguin possibilitats, capacitat, per a superar algunes "barreres", però les barreres seguiran, potser fins i tot inqüestionades.

Entenem que això és el que s'ha reclamat de manera reiterada en aquesta mateixa revista, per exemple en articles com el de Gerardo Echeita i Ignacio Calderón ("Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica", 2014, nº 41)[3], en el d'Eugenio Díaz Massó ("La psicopatologització de la vida quotidiana i de l'escola", 2016, nº 44), en el de Javier Onrubia i Marta Minguela ("Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica", 2020, nº52)[4], o les d'editorials com el del nº 49 ("Individualització patològica en temps neoliberals", Serra Capallera, 2018), el nº56 ("Re-construir' la intervenció psicopedagògica, repte de futur", Serra Capallera, 2022a), nº57 "Cal redefinir l'objecte i els subjectes en l'assessorament psicopedagògic actual?", Serra Capallera, 2022b).

En aquests darrers editorials, per cert, l'autor posa el focus en un element que ens sembla central: no podem parlar d'un enfocament psicopedagògic en abstracte. Per tant, així com reclamem que es posin en context les problemàtiques que d'una manera o altra es manifesten a les escoles i instituts (i que s'analitzi de quina manera aquest context no és només context, sinó que és part activa dels problemes que observem i intervenim, i que per tant l'hem de tenir en compte a l'hora de dissenyar les accions per aconseguir els canvis que volem aconseguir), també hem de posar en context l'exercici professional de la psicopedagogia. Cada disciplina es desplega a partir de concepcions, mirades i metodologies pròpies, que li donen identitat o la diferencien d'altres aproximacions. Ara bé, l'exercici professional també està subjecte a condicionants polítics i institucionals que li donen forma, el limiten, l'orienten i fomenten unes determinades maneres de concebre i desenvolupar cada disciplina. D'aquí que Serra Capallera assenyali que:

"Les noves lògiques socials i culturals [...] evidencien també la necessitat de revisar i actualitzar les funcions, rol i organització dels equips amb la voluntat de conferir sentit i significat a la seva intervenció en els canviants contextos escolars, familiars i socials actuals. Des de perspectives complementàries, sembla doncs urgent plantejar [...] els diferents perfils que componen els equips, els seus usuaris i altres professionals." (2022: 1)

"És a partir de conceptualitzar quin és l'objecte de l'assessorament i quins són els subjectes d'acció i interacció que hauria de dotar-se de sentit i configuració l'estructura organitzativa de funcionament per a la que s'optés. [...] Decidir tornar a conceptualitzar el perquè i el per a què o sigui, les finalitats i les funcions de l'assessorament psicopedagògic públic, no és una qüestió merament formal, procedimental o retòrica. És dotar d'ideologia al treball psicopedagògic." (2022: 1-2)

Des d'aquest punt de vista, s'aposta pel desenvolupament d'estructures i lògiques de funcionament i organització col·laboratives interprofessionals. Un desenvolupament, hi afegim nosaltres, que hauria de passar per revisar els perfils i les funcions dels equips (dels EAP, dels ELIC i dels diferents serveis i programes educatius de cada zona o sector), que encara avui projecten una mirada molt limitada a la intervenció sobre l'àmbit social, que cal fiar a la retòrica del treball en xarxa i la participació en els plans educatius d'entorn i programes que afavoreixen la integració escolar i social de l'alumnat (i caldria valorar en què s'acaba traduint la participació dels psicopedagogs en aquests programes).

Per tant, cal tenir en compte, ser conscients i revisar els contextos de l'exercici professional de la psicopedagogia. Però això val tant per als qui són crítics amb la psicopedagogia, com per als mateixos professionals de la psicopedagogia. Com també és responsabilitat d'aquests mateixos professionals ser conscients i reconèixer que hi ha realitats que històricament han estat negades i davant les quals encara avui la psicopedagogia no ha estat capaç de posicionar-se i d'adoptar-les com a àmbits sobre els quals ella

també hi té coses a dir. La presència del racisme en la nostra societat (i en els contextos educatius) és una d'aquestes realitats i ni la retòrica de la "inclusió" ni la de l'"atenció a la diversitat" no han ajudat gens a reconèixer-la, ans al contrari. I com hem vist la mirada individualitzada i aliena als contextos socials en les persones interactuen, tampoc.

Cap dels plans de formació dels màsters en psicopedagogia de les universitats catalanes aborda explícitament la qüestió del racisme. Les formacions de grau (en pedagogia o en psicologia), tampoc (hi trobarem referències a la diversitat a l'educació inclusiva o a la interculturalitat, però difícilment sota cap d'aquests epígrafs es desenvolupa un abordatge del racisme que vagi més enllà de llocs comuns). I la reflexió generada entorn a la qüestió del racisme ha estat més que magra en els espais de formació i d'intercanvi d'idees dels psicopedagogs. Des de la seva creació, en aquesta revista no s'ha publicat cap article que abordi la qüestió del racisme, des de cap punt de vista[5].

Entenem que en aquesta mancança hi pesa tant la prevalença dels discursos multiculturalistes i la difusió d'una retòrica generalista sobre la inclusió i l'escola inclusiva (que no ha nascut pensant en qüestions anàlogues o properes a les del racisme, ni s'ha desenvolupat de manera consistent amb una mirada estructural-institucional), com les polítiques de caràcter inter/multicultural marcades pel Departament d'Educació. En tot cas, val la pena deixar-ne constància perquè el camí a recórrer (en formació i atenció a aquesta realitat) ara mateix ja és llarg. Tan llarg com urgent i necessari. Valdrà la pena, però, que no ho fiem tot a l'esperança que s'imposi la necessitat, oi?

Referències bibliogràfiques

- Annamma, S. A., Jackson, D. D., i Morrison, D. (2016). Conceptualizing colour-evasiveness: using is/ability critical race theory to expand a colour-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Anyà, U. (2021). Critical race pedagogy for more effective and inclusive world language teaching. *Applied Linguistics*, 42(6), 1055-1069. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amab068>
- Attaya, M.K. (2023). Applying critical race theory to social and emotional learning programs in schools. *Current Opinion in Psychology*, 51, 101-112. Doi: 10.1016/j.sel.2023.100005
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño i N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, pp. 11-41. Homo Sapiens.
- Barberousse, P., Flores Davis, L. E., Jiménez Corrales, R. E., i Zúñiga León, I. (2004). De la conceptualización pedagógica a la construcción de una pedagogía crítica para la atención a la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 6, 43-55. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.3>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Bell, D. A. Jr. (1980). Brown v. Board of Education and the Interest Convergence Dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-534. Doi: <https://doi.org/10.2307/1340546>
- Bertoldi, S. M., i Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10, 1-14.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review* 62 (3): 465-480. Doi: <https://doi.org/10.2307/2657316>
- Butler, J. i Fraser, N. (2016). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Cajiao, F. (2019). *La identidad de los maestros frente al cambio social*. Magisterio Editorial.
- Castorina, J.A. (2010). El análisis meta teórico en la investigación psicológico-educativa". A Alzamora, S. i Campagnaro, L. (comps.) *La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Castorina, J.A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 373-391.

- Delgado, M. (1998). Diversitat i integració. Barcelona: Empúries.
- Delgado, M. (2007). El dret a la indiferència (editorial). *Àmbits de psicopedagogia Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 20, 3.
- Díaz Massó, E. (2016). "La psicopatologització de la vida quotidiana i de l'escola". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 44, 35-38.
- Dixson, A.D. i Rousseau, C.K. (eds.) (2006). *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. Nova York: Routledge.
- Duschatzky, S. i Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 7, 34-47.
- Echeita, G. i Calderón, I. (2014). "Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 3-12.
- Ezzedine, L., Poyrazli, S. (2020). Perceived ethnic discrimination, race-related stress, and coping styles. *International Journal of Educational Research Open*, vol. 1, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100017>
- Fraser, N. (1998). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, 19, 1-67. Grethe B. Peterson
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505. Doi: 10.1080/02680930500132346
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Gillborn, D. (2007). Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Text presentat en el *Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya* (Barcelona, 17 i 18 d'octubre de 2007). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gillborn, D. (2014). Racism and education: Coincidence or conspiracy? *Routledge*.
- Holman, A. R., D'Costa, S., & Janowitch, L. (2021). Toward Equity in School-Based Assessment: Incorporating Collaborative/Therapeutic Techniques to Redistribute Power. *School Psychology Review*, 52(5), 534-547. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1997062>
- Honneth, A. (1994). The Struggle for Recognition. *The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Hope, E.C., Smith, C.D., Cryer-Coupet, Q.R. i Briggs, A.S. (2020). Relations between racial stress and critical consciousness for black adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 70, 101184. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101184>
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical Race Theory—What it is not! In M. Lynn & A. D. Dixson (Eds.), *Handbook of Critical Race Theory in Education*, pp. 34-47. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical Race Theory in Education: A Scholar's Journey*. Teachers College Press.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Merolla, D.M. i Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), e12696. Doi: 10.1111/soc4.12696
- Moorosi, P. (2021). Colour-blind educational leadership policy: A critical race theory analysis of school principalship standards in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership* 49(1):174114322097367 Doi: 10.1177/1741143220973670
- Ocampo González, A. (2020). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración. *Revista Inclusiones*, 7 (Número especial), 268-311.
- Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155-180.

- Onrubia, J. i Minguella, M. (2020). "Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 12-23.
- Orr, S. M. i Chong, K. L. (2024). Scales of Educational Resistance Practices Against Critical Race Theory "Bans." *Educational Studies*, 60(5), 511–529. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131946.2024.2359400>
- Paniagua de la Iglesia, T. (2024). Enfrentando al odio. Estrategias de Afrontamiento y Desvictimización en Personas Víctimas de Racismo y Xenofobia. *Revista Española de Sociología (RES)*, 33(4) a248, 1-22. Doi: 10.22325/fes/res.2024.248
- Patiño Santos, A.; Codó, E. (2021). Diversitat, globalització i desigualtat: una mirada etnogràfica a dues respostes de política lingüística educativa a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 75, 107-25. Doi: 10.2436/rld.i75.2021.3586.
- Pierson-Brown, D., Dooley, K., Kerr, S., i Finkenbine, E. (2022). It's not irony, it's interest convergence: A CRT perspective on school policy reform. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 164-186. doi: 10.1017/jme.2023.10
- Potapchuk, M., Leiderman, S., Bivens, D. i Major, B. (2005). *Flipping the Script: White Privilege and Community Building*. Silver Spring, Maryland: Center for Assessment and Policy Development.
- Pujolàs, P. (2015). La inclusió escolar: principis i estratègies per a fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 3-14.
- Seiler, S. (2023). Intersections of Institutional Racism, Racial Microaggressions, and Minority Stress in the Lived Experiences of Black People. *Advances in Social Work*, 23 (1), 44-64.
- Serra Capallera, J. (2018). "Individualització patològica en temps neoliberals". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022a). "'Re-construir' la intervenció psicopedagògica, repte de futur". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 56, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022b). "Cal redefinir l'objecte i els subjectes en l'assessorament psicopedagògic actual?". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 57, 1-3.
- Shaimi, M. (2025). Superar l'interculturalisme. *La Disruptiva*, 01/07/2025. <https://ladisruptiva.cat/index-2/>
- Síndic de Greuges. (2023). *La segregació escolar a Catalunya*. Departament de la Presidència.
- Sleeter, C. E., i Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Stainback, S.B.(2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), 26-31.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col. Informes Breus, nº65.
- Tarabini, A. (Dir.); Jacovkis, J. i Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14: 153-175. Doi:10.2436/20.3007.01.111
- Taylor, E., Gillborn, D. i Ladson-Billings, G. (eds.) (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Nova York: Routledge.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Zhang-Yu, C. (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. Doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1793

Notes:

[1] A Catalunya Tarabini (2018) i Patiño i Codó (2021) han treballat aquesta qüestió. El treball de Tarabini identifica les dinàmiques d'exclusió i reproducció de desigualtats que es desprenen de les concepcions dominants de diversitat (la diversitat com a problema i la diversitat com a mite) i de les estratègies per gestionar-la (agrupaments per nivell i diversificació curricular), i conclou que en nom de la diversitat, del seu valor i la seva riquesa, es neutralitza la desigualtat i els seus impactes en l'acció quotidiana de docents, famílies i alumnat. Per la seva part, Patiño i Codó analitzen com les polítiques de diversitat poden reproduir desigualtats estructurals quan no qüestionen els marcs institucionals. En altres països s'han identificat i analitzats críticament processos similars. Per al cas dels Estats Units d'Amèrica, vegi's Merolla i Jackson (2019), que argumenten que el racisme estructural és la causa fonamental de les bretxes educatives i que les intervencions que no aborden les causes estructurals no fan sinó reproduir les desigualtats.

[2] Autors com Hope et al. (2020), Ezzedine i Poyrazli (2020), Seiler (2023), Paniagua (2024) per posar alguns exemples recents que treballen entorn a diferents formes de tensió o estrès racial.

[3] L'article d'Echeita i Calderon (2014) conté fragments que compartim plenament i que considerem del tot alineats amb el que hem anat plantejant en aquest article: "El principal sentit d'aquest article és obrir un debat [...] sobre les avaluacions psicopedagògiques i per extensió, sobre la tasca de l'orientació en les institucions escolars. [...] Durant els últims anys, aquestes tasques estan tendint a vincular-se més a la justificació d'opcions excloents (com forçar el canvi en modalitats d'escolarització), pròximes al criticat model mèdic de la discapacitat (Barton, 1998), que a la planificació de propostes inclusives per a tot l'alumnat, [...] No podem descarregar la lluita per l'equitat a les escoles sobre les espatlles de l'alumnat més vulnerable i les seves famílies!" [...] "Una altra de les pràctiques nocives àmpliament utilitzades en la tasca orientadora és l'estudi de l'alumne o l'alumna tot sol davant d'una prova "objectiva", el que implica haver carregat sobre les seves espatlles tota la responsabilitat de la seva realitat educativa, remetent, un cop més al model mèdic de la discapacitat. S'obvia, per tant, la càrrega social i històrica que comporta qualsevol persona amb discapacitat." [...] " Molts informes psicopedagògics constitueixen un llistat de pretesos defectes de l'alumne o l'alumna amb la intenció evident de derivar-lo a un centre, unitat o suport segregat".

[4] Aquests autors també plantegen la necessitat d'ampliar l'acció de la intervenció psicopedagògica més enllà dels límits en els que està quedant reclosa i proposen que s'ampliï a l'acció institucional i insisteixen en la necessitat d'entendre els "alumnes en el seu context" per "d'identificar els aspectes d'aquells contextos que puguin estar limitant (o potenciant) el seu desenvolupament." Ara bé, veiem que tot i voler superar l'individualisme metodològic, l'atenció als contextos es limita als "contextos educatius", i veiem també com s'obvia un repte més gran, que és el de connectar conceptualment l'acció psicoeducativa amb l'anàlisi de la realitat social.

[5] Només sabríem trobar-hi dues excepcions més que relatives: l'article de Bamari Drammeh (2023, al nº 59: 62-64) "Educar per a la Diversitat: Una Mirada Interseccional i Antiracista cap a l'Escola Inclusiva", que malauradament només apunta el tema en un guió de pàgina i mitja; i el curiós editorial del nº 20 de la revista (2007: 3) que recull diversos extractes del llibre *Diversitat i integració* de Manuel Delgado (1998), que és adequadíssim per a qüestionar tots els discursos sobre l'atenció a la diversitat, el multiculturalisme, el culturalisme i les diferències culturals, tal com nosaltres hem fet al llarg de l'article. Als fragments seleccionats, però, no es parla de racisme.

Correspondència amb els autors:

Mostafà Shaimi. E-mail: mostafa.shaimi@udg.edu

Carles Serra Salamé. E-mail: carles.serra@udg.edu