

La psicopedagogía frente al racismo: más allá de la “inclusión” y la “atención a la diversidad”

Mostafà Shaimi

Cátedra de Análisis y Acción Antirracista
Universitat de Girona

Carles Serra Salamé

Cátedra de Análisis y Acción Antirracista
Universitat de Girona

Recibido: 30.11.25 Aceptado: 09.12.25

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

Resumen

La psicopedagogía frente al racismo: más allá de la “inclusión” y la “atención a la diversidad”

En este artículo hacemos una revisión crítica de cómo desde la psicopedagogía se están abordando problemáticas de carácter social y, en concreto, la cuestión del racismo. Así, revisamos las críticas planteadas por diferentes autores, que cuestionan la tendencia a la *psicologización*, la *pedagogización* y la *culturalización* de los problemas sociales, tendencia que genera importantes carencias teóricas y metodológicas para el abordaje del racismo en el ámbito educativo, tanto en su dimensión estructural, como a la hora de apoyar a las personas que lo sufren.

Veremos cómo estas apreciaciones han sido expresadas y fundamentadas por investigadores que trabajan desde las ciencias sociales, pero también las han manifestado psicólogos y psicopedagogos que apuestan por una disciplina más atenta a las dinámicas y contextos sociales y que, por tanto, reclaman que se abra un debate dentro mismo de la disciplina. Asimismo, plantearemos que el problema se hace mayor cuando de lo que se habla no es sólo de la disciplina, sino también del espacio y funciones que las instituciones han reservado a los profesionales de la psicopedagogía, así como la aproximación que se ha fomentado a lo que algunos denominan la “diversidad cultural” o las “diferencias culturales”, y los sesgos asociados a esta aproximación.

El objetivo de este análisis es doble: por un lado, contribuir a un debate ya generado dentro de la psicopedagogía; y por otro, poner sobre la mesa la cuestión del racismo, que consideramos que es una asignatura pendiente entre los profesionales de la psicopedagogía

Palabras clave: Psicopedagogía. Racismo. Inclusión. Diversidad cultural. Epistemología.

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 psicopedagogía se define como disciplina de naturaleza interdisciplinar que pretende articular las perspectivas psicológicas y educativas para atender a procesos y necesidades de aprendizaje. Ahora bien, diferentes autores afirman que a pesar de la centralidad dada a la psicología y la pedagogía, la psicopedagogía se ha alimentado también de las aportaciones de otras disciplinas (algunas de carácter social, como la sociología y la antropología), o bien defienden que es necesario proceder a estas incorporaciones para superar las limitaciones de una mirada estrictamente psicológica y pedagógica, y dar vigor a una disciplina que a menudo está llamada a dar respuesta a problemas y situaciones que son en sí mismos sociales o tienen su origen en condiciones y dinámicas sociales que hay que saber reconocer y aprender a interpretar para darles una respuesta adecuada (eso que llaman "ir a la raíz del problema" en lugar de quedarse en la atenuación de sus síntomas, la forma en que se expresa o sus consecuencias).

A propósito de esta inquietud, en este artículo explicaremos por qué consideramos que la psicopedagogía, hoy por hoy, presenta importantes carencias teóricas y metodológicas para el abordaje del racismo en el ámbito educativo, tanto en su dimensión estructural, como a la hora de apoyar a las personas que lo padecen. Como veremos, esta apreciación ha sido expresada y fundamentada por investigadores que trabajan desde las ciencias sociales, pero también la han puesto de manifiesto psicopedagogos que apuestan por una disciplina más atenta a las dinámicas y contextos sociales y que, por tanto, reclaman que se abra un debate dentro mismo de la disciplina. Asimismo, plantearemos que el problema se hace mayor cuando de lo que se habla no es sólo de la disciplina, sino también del espacio y las funciones que las instituciones han reservado a los profesionales de la psicopedagogía, así como la aproximación que se ha fomentado a lo que algunos denominan la "diversidad cultural" o las "diferencias culturales", los sesgos asociados a esta aproximación y sus implicaciones epistemológicas (en cómo pensamos la realidad, definimos los problemas y orientamos las acciones para su abordaje). A continuación iremos detallando cada una de estas cuestiones, con una doble voluntad: por un lado, contribuir a un debate ya generado dentro de la psicopedagogía y que consideramos del todo necesario; y por otro, poner sobre la mesa la cuestión del racismo, que consideramos que es una asignatura pendiente de las políticas públicas en general y la política educativa en particular, pero también del abordaje que hacen los profesionales de la psicopedagogía.

Psicopedagogía, el racismo y la aproximación a la "diversidad"

Hemos señalado que algunos autores han denunciado limitaciones en cómo desde la psicopedagogía se abordan problemáticas que tienen un trasfondo social evidente, especialmente aquellas relacionadas con la diversidad cultural y el racismo. Estos autores consideran que estas limitaciones derivan de una tradición epistemológica marcada por el individualismo metodológico y el modelo biomédico, y se manifiestan, como mínimo, en tres mecanismos que obstaculizan una comprensión crítica de las desigualdades social-raciales (y especialmente, para lo que nos interesa aquí, las que se dan en contextos escolares o educativos en general):

la psicologización de los procesos de exclusión educativa, la *pedagogización* acrítica de la "diversidad cultural" y la *culturalización* de las diferencias sociales.

Psicologización de los problemas sociales

Diferentes autores dedicados al análisis de las desigualdades escolares desde aproximaciones basadas en las ciencias sociales han denunciado las limitaciones de las aproximaciones basadas en el individualismo metodológico. Una de estas autoras es Aina Tarabini. En diferentes trabajos Tarabini analiza cómo el sistema educativo genera exclusión a través de procesos que a menudo se atribuyen a características individuales del alumnado o a su cultura de origen, en vez de cuestionar unas estructuras escolares que, concebidas como dispositivos de apoyo, pueden estar participando de estos procesos de exclusión (2017, 2018; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017). La psicóloga Cristina Zhang-Yu (2021) también ha identificado el problema de la psicologización y ha analizado su impacto ante la forma en que se conciben y cómo se interviene ante determinadas situaciones y problemáticas en el contexto de la escuela catalana. Así, Zhang-Yu considera que la psicología educativa ha contribuido a invisibilizar el racismo al plantear modelos explicativos centrados exclusivamente en el comportamiento individual y sus actitudes, considerando el racismo como una cuestión vinculada a la personalidad individual, más que a procesos y relaciones sociales, que se identifican, ni se toman en consideración, de manera que quedan desatendidos e invisibilizados (Zhang-Yu, 2021). Esta perspectiva, que sitúa al racismo como una "opción personal", resulta especialmente problemática cuando se aplica a contextos educativos con alumnado perteneciente a colectivos alterizados en función de su origen nacional familiar, fenotipo, religión o cultura, ya que desplaza la atención de los mecanismos institucionales de discriminación hacia los individuos, sean éstos los alumnos de origen migrado o alterizados (percibidos como "problemáticos") o los profesionales (considerados "no racistas" por declaración).

Sin embargo, la crítica más sustancial al enfoque tradicional de la psicopedagogía proviene de los trabajos de Ricardo Baquero (2000), quien ha señalado cómo la disciplina ha contribuido históricamente a la naturalización del "fracaso escolar" mediante una lectura patologizadora de los procesos de aprendizaje. Según su planteamiento, las concepciones predominantes sobre el desarrollo psicológico tienden a medicalizar las diferencias, convirtiendo en "patologías individuales" lo que responde a dinámicas estructurales de exclusión social y racial. Este proceso de psicologización es especialmente pernicioso cuando se aplica al alumnado potencialmente afectado por el racismo, transformando las consecuencias del racismo estructural en "problemas de adaptación" o "dificultades de aprendizaje" situadas en el sujeto individual. Cuando se hace algún análisis estructural desde esta posición psicologizadora, ésta también suele operar desde la psicologización de los procesos migratorios, vinculando dificultades educativas a categorías como el "duelo migratorio" o las "dificultades psicológicas derivadas del proceso de adaptación de la población migrante". De esta forma, se sigue situando el problema en la psicología de las personas (del alumnado) que han vivido algún proceso de migratorio, o en su proceso de movilidad, sin cuestionar las estructuras de exclusión, discriminación y racismo institucional que determinan la experiencia educativa del alumnado de origen extranjero o alterizado. Desde otros contextos nacionales se plantean similares cuestionamientos. Así, desde Argentina José Castorina, filósofo especializado en el análisis epistemológico del abordaje de problemas en el ámbito de la educación, señala que el uso de las psicologías en el campo educativo ha sido "aplicacionista": desde la psicometría hasta las teorías del desarrollo, se han aplicado directamente a la educación sin considerar las especificidades del contexto escolar ni las desigualdades estructurales (Castorina 2010, 2015).

Pedagogización acrítica de la "diversidad cultural"

Con la expresión "pedagogización acrítica de la diversidad cultural" hacemos referencia a la tendencia, dentro del mundo educativo, a abordar la presencia de alumnado de diferentes orígenes desde el prisma de la "diversidad cultural", entendiendo esta diversidad sólo desde un punto de vista técnico, superficial y despolitizado, sin analizar ni cuestionar las causas estructurales de las desigualdades sociales y raciales que condicionan las situaciones y contextos en los que vive este alumnado. La pedagogización acrítica se manifiesta en la tendencia a convertir cuestiones políticas y estructurales en problemas técnico-pedagógicos

susceptibles de ser resueltos mediante la mejora de métodos, recursos o competencias profesionales. "No hay que pedagogizarlos problemas sociales, ya que la diversidad disfraza, enmascara y profundiza las desigualdades", afirman Barberousse et al. (2004: 52-53). Y siguen señalando que la diversidad es consustancial al género humano, lo que no debemos considerar ni normal ni aceptable es la desigualdad, sea cual sea la forma como se hace presente en la vida, en la sociedad y en la escuela. Desde estos planteamientos, pues, lo que se reclama es que la atención se dirija a las desigualdades y que, para ello, se trabaje desde la comprensión de los mecanismos y procesos que la generan. No podemos hablar de todas las formas de inclusión y de desigualdad que pretenden abordarse en el ámbito de la educación, pero nos parece evidente que muchas propuestas educativas dirigidas a la "diversidad cultural" (y por supuesto que somos críticos con este concepto, que entendemos que en lugar de contribuir a mostrar dimensiones de la realidad social que tienden a ser negadas o permanecer mistificarlas), dejan de lado los discursos, procesos y condiciones sociales que hacen que determinadas formas de "diversidad" se conviertan en problemáticas. La manera banal como se ha tratado el racismo en el ámbito educativo y la falta de incorporación de la perspectiva antirracista nos parece que revelan claramente cómo esta mirada acrítica ha tendido a mistificar la realidad para dedicarse a la "gestión" de las formas más amables de lo que se ha llamado "diversidad cultural". De ahí nuestra reivindicación de una comprensión profunda del fenómeno del racismo que nos permita reconocer cuáles son todas sus dimensiones (sistémico, estructural, actitudinal, institucional; social, político, cultural, histórico, simbólico, material) de modo que podamos emprender una discusión seria sobre cuál es su presencia en el currículum, en las relaciones sociales, en las relaciones sociales organizativas, las dinámicas de segregación entre centros, entre otros; podamos valorar cómo impactan en el alumnado, sus familias y entornos sociales, tanto si pertenecen a colectivos que habitualmente están en la diana del racismo, como si no; y podamos decidir, por último, cuáles son las acciones a emprender.

¿Tenemos claro que muchos discursos sobre la diversidad (supuestamente todas las diversidades) y sobre la escuela o la educación inclusiva claramente chirrían cuando los enfrentamos al fenómeno del racismo?

"La educación inclusiva -según Susan Bray Stainback (2001)- es el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para seguir siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y junto con ellos, en el aula. Y las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común." (Pujolàs, 2015: 2; el destacado es nuestro).

Estamos seguros de que ni Pujolàs ni Stainback escribieron pensando en la cuestión del racismo pero, sin embargo, cuando prestamos atención al racismo, esas expresiones y la limitación de la mirada que imponen a esta temática (sin duda atribuibles a la inercia y el recurso a los lugares comunes de los discursos de la inclusión y la diversidad), son precisamente uno de los principales retos a superar.

Otro ejemplo a propósito del uso (el abuso) del recurso de "la atención a la diversidad" y cómo acaba siendo un lastre, un freno, un obstáculo al despliegue de medidas o al impulso de una política educativa de carácter netamente antirracista: varios estudios sobre segregación escolar en Cataluña^[1], señalan que la respuesta institucional al racismo educativo a menudo se reduce a medidas de "atención a la diversidad" que, lejos de cuestionar las causas estructurales de la desigualdad, las reproducen bajo una apariencia de inclusión (Tarabini, 2018). La psicopedagogía, en este contexto, actúa a menudo como disciplina legitimadora de estas prácticas, proporcionando un discurso técnico que naturaliza la segregación racial mediante categorías aparentemente neutras como "necesidades educativas especiales" o "dificultades de aprendizaje".

Francisco Cajiao (2019) ha apuntado hacia una dimensión complementaria de este problema, señalando cómo el sistema educativo actual opera con categorías y metodologías desfasadas respecto a la realidad social contemporánea. Cajiao afirma que la psicopedagogía sufre de un "anacronismo epistemológico" que le incapacita para comprender las nuevas formas de desigualdad y exclusión que caracterizan a las sociedades multiculturales del siglo XXI. Este desfase se hace especialmente patente en el tratamiento del alumnado de origen inmigrado o alterizado, que es interpretado mediante esquemas conceptuales desarrollados para contextos sociales homogéneos y monoculturales, lo que nos lleva al tercer mecanismo que obstaculiza la comprensión crítica de las desigualdades social-raciales.

Culturalización de las diferencias sociales

La culturalización de las diferencias sociales representa el tercer mecanismo mediante el cual la psicopedagogía tradicional obstaculiza el antiracismo educativo. Este proceso consiste en la reducción de conflictos sociales, económicos y políticos a diferencias culturales que pueden ser gestionadas técnicamente mediante estrategias de adaptación curricular o metodologías inclusivas. Como han señalado varios autores, esta operación despolitizadora es especialmente perversa porque permite mantener el orden social existente mientras se proyecta una imagen progresista e inclusiva de la institución educativa.

Peter McLaren (1998), desde la pedagogía crítica, ha identificado esta tendencia en lo que llama "multiculturalismo conservador" y "multiculturalismo liberal", dos variantes que reconocen formalmente la diversidad pero que no cuestionan las estructuras de poder que la jerarquizan. El multiculturalismo conservador convierte la diferencia cultural en deficiencia que debe ser compensada mediante la asimilación a los códigos dominantes, mientras que el multiculturalismo liberal la folcloriza, convirtiéndola en espectáculo celebratorio que oculta la desigualdad estructural. Aina Tarabini (2018) ha documentado estas dinámicas en el contexto catalán, mostrando cómo las políticas de reconocimiento de la diversidad operan a menudo en términos "individuales y folclóricos" que neutralizan las relaciones de poder, evitando conectar las diferencias con las estructuras de desigualdad que las generan. Christine Sleeter y Carl A. Grant (1987), en su trabajo seminal sobre los enfoques multicultural educativos, ya advertían de que la culturalización despolitiza las reivindicaciones de los grupos minorizados, convirtiendo demandas de justicia redistributiva en cuestiones de "respeto cultural" gestionables pedagógicamente sin alterar el orden social vigente.

Finalmente, y profundizando en la cuestión de la diversidad cultural y la forma en que se nos ha propuesto concebirla, Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000) han desarrollado una crítica sistemática al modelo multicultural dominante en educación, que se basa en una concepción despolitizada de la diversidad. Los autores identifican tres formas problemáticas de educación multicultural: la primera (y más extrema), fundamentada en la lógica del capital humano, concibe a la educación como mecanismo de asimilación de los "naturalmente privados de cultura" a los códigos dominantes; la segunda, que denominan "cognición multiculturalista", convierte a la sociedad multiétnica en espectáculo folclórico, despolitizando las narrativas de la experiencia; y la tercera, que califican de "antropología sin sociología", promueve la convivencia de los diferentes sin aludir a la desigualdad estructural.

Estos enfoques, que han tenido una notable influencia en la formación psicopedagógica, operan como dispositivos de culturalización que neutralizan el conflicto social y racial mediante su conversión en "diferencia cultural". En esta línea, en el artículo online de Shaimi (2025) se abunda en la crítica al modelo "intercultural" desde posicionamientos antirracistas, mostrando cómo, a pesar de presentarse a menudo como una alternativa "crítica" al multiculturalismo, la interculturalidad comparte con este enfoque el riesgo de reducir las desigualdades estructurales a diferencias culturales gestionables pedagógicamente. Así, muchos discursos y políticas interculturales se limitan a promover el diálogo, el reconocimiento mutuo o la convivencia en la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder que jerarquizan las culturas y etnicizan a determinados colectivos, especialmente la población de origen inmigrado y/o musulmana, de modo que el conflicto social y racial se traduce nuevamente en "diferencia cultural" a administrar mediante dispositivos técnicos o acciones del fomento de las relaciones (Tarabini, 2018; Duschatzky y Skliar, 2000; Shaimi, 2025).

Psicopedagogía y racismo

La falta de formación específica en perspectivas antirracistas constituye una limitación adicional significativa para el abordaje del racismo desde el pensamiento y la práctica profesional psicopedagógica. La mayoría de programas de formación en psicopedagogía no incorporan contenidos específicos sobre racismo estructural, teoría crítica racial o una concepción de la pedagogía implicada en el contexto de desigualdades estructurales que afectan al ámbito educativo, lo que deja a los profesionales sin herramientas conceptuales para reconocer y afrontar las dimensiones socioraciales de las desigualdades educativas. Esta ausencia formativa tiene

consecuencias prácticas importantes, puesto que lleva a interpretaciones erróneas de fenómenos como la sobrerrepresentación del alumnado de origen inmigrado o alterizado en programas de educación especial, las diferencias en los resultados académicos según el origen o las dinámicas de segregación escolar.

Los límites epistemológicos de la psicopedagogía tradicional derivan, en última instancia, de una concepción positivista del conocimiento que tiende a separar artificialmente las dimensiones psicológicas, educativas y sociales de la experiencia humana (Ocampo González, 2020). Esta fragmentación disciplinaria, profundamente arraigada en el paradigma cientifista que ha dominado el campo psicoeducativo desde sus orígenes, impide una comprensión holística y compleja de los procesos de aprendizaje y desarrollo en contextos marcados por la desigualdad sociorracial. Como señalan varios autores críticos, la tendencia a compartimentar el conocimiento en especialidades estancas responde a una lógica heredada del positivismo que concibe la realidad como suma de partes aisladas analizables independientemente, y no como totalidad dialéctica donde los elementos están interconectados y se determinan mutuamente (Olmos de Montañez, 2008; Bertoldi i Vercellino, 2013).

Esta visión atomizada de la educación ha llevado a la psicopedagogía a desarrollar intervenciones que tratan al sujeto como entidad descontextualizada, separando sus procesos cognitivos de las condiciones materiales, sociales y raciales que los condicionan. Tal y como denuncia Ocampo González (2020), la psicopedagogía sufre un "déficit epistémico y metodológico" que le incapacita para abordar la complejidad de los fenómenos educativos contemporáneos, especialmente aquellos vinculados a la desigualdad racial y a las nuevas formas de exclusión que caracterizan a las sociedades multiculturales. Este déficit se manifiesta en la persistencia de modelos teóricos anacrónicos que siguen operando con categorías y metodologías desarrolladas para contextos sociales homogéneos, ignorando que el objeto de estudio de la psicopedagogía ha cambiado sustancialmente mientras sus métodos de aproximación permanecen inalterados.

Así, el desarrollo de una psicopedagogía ajena a los contextos sociales ya las aportaciones de algunos autores dedicados a los análisis de estos contextos han tenido un importante coste. Más cuando algunos autores que en la actualidad son de referencia para el pensamiento social, precisamente destacan el impacto y las implicaciones psicológicas/emocionales de muchos procesos sociales, así como el hecho de que ese impacto psicológico/emocional se traduce en procesos sociales de primer orden. Esto es lo que propone, por ejemplo, Axel Honneth (1994) cuando considera que la humillación, el desprecio, la invisibilización y el daño moral son los principales motores de algunas de las luchas que se dan en las sociedades contemporáneas, luchas –dice él– que son para conseguir un reconocimiento que ha sido negado a muchas de estas personas y colectivos. Esta idea (debatida, contestada y generadora de aportaciones muy interesantes, véase Fraser, 1998; Fraser y Honneth, 2003; Butler y Fraser, 2016) puede ser clave a la hora de entender las reacciones, quejas, inquietudes, actitudes y procesos emocionales de muchos jóvenes (racismo) y darle respuesta desde el ámbito educativo y, dentro de éste, también desde el apoyo psicopedagógico (y para lo que a nosotros ahora nos interesa, de muchos jóvenes afectados por el racismo) y darle respuesta desde el ámbito educativo y, dentro de éste, también desde el apoyo psicopedagógico.

También deberían ser relevantes las aportaciones de los autores que trabajan con la idea de la "tensión", "sensibilidad" o "estrés" racial (concepto interpretable desde una perspectiva social o psicológica)[2]. Nosotros entendemos que este concepto nos invita a analizar (y reconocer y entender) la forma en que las personas afectadas por el racismo reaccionan, gestionan o se adaptan a este racismo; pero también que el racismo condiciona la forma en que las personas afectadas se ubican en la sociedad, cómo interpretan su entorno y las interacciones sociales que viven de forma cotidiana, y la lectura que hacen de estas situaciones y cómo reaccionan. Reacciones que, de nuevo, pueden ser analizadas desde una perspectiva social, interpersonal, personal o psicológica. En todo caso, no estamos proponiendo la psicologización de los problemas raciales, sino la necesidad de dejar clara la necesidad de una comprensión más profunda del racismo, para abordar fenómenos y expresiones que no pueden tratarse (ni podemos entenderlos y muy probablemente ni siquiera podremos identificarlos) si no tenemos un buen conocimiento de las realidades sociales e institucionales que los provocan y la capacidad para poner en relación estas realidades con los fenómenos que observamos en los jóvenes, o el alumnado en las aulas. Y cuando decimos un "buen conocimiento de las realidades" nos referimos a un buen conocimiento *empírico* de estas realidades, y un buen conocimiento *teórico*, que nos ayude a interpretarlas.

La superación de estas limitaciones requiere de una transformación profunda y radical de la disciplina que incorpore perspectivas críticas capaces de colocar los elementos socioraciales en el centro de la lectura de la realidad educativa. Esto implica, en primer lugar, abandonar la pretensión de neutralidad valorativa y reconocer que toda práctica psicopedagógica está impregnada de supuestos políticos, culturales y epistémicos a explicitar y someter a crítica (Bertoldi y Vercellino, 2013; Olmos de Montañez, 2008). En segundo lugar, exige adoptar un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que permita conectar las dimensiones psicológicas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas y políticas de los procesos educativos, superando la fragmentación que ha caracterizado tradicionalmente al campo. Tal y como defienden los planteamientos de la pedagogía crítica, la formación psicopedagógica debe promover la capacidad de reflexión crítica y dialéctica que permita a los profesionales desarrollar una racionalidad que trascienda la lógica instrumental y tecnocrática dominante (Olmos de Montañez, 2008).

Por último, la incorporación de metodologías antirracistas capaces de conectar las experiencias individuales con las estructuras sociales que las condicionan constituye un requisito ineludible para cualquier renovación epistemológica de la psicopedagogía. Esto significa desarrollar instrumentos de análisis que visibilicen las relaciones de poder, las jerarquías raciales y las dinámicas de exclusión que operan en los contextos educativos, así como metodologías de intervención orientadas no sólo a la adaptación individual sino a la transformación de las estructuras institucionales que generan desigualdad. La psicopedagogía antirracista debe ser, necesariamente, una psicopedagogía situada, contextualizada y comprometida con la justicia social, que sitúe la lucha contra el racismo estructural como horizonte ético y político de su práctica profesional.

Ahora bien, hasta ahora la tradición psicoeducativa ha sido particularmente refractaria a la incorporación de perspectivas críticas sobre el racismo, como la Critical Race Theory (CRT), que ha demostrado su eficacia en contextos educativos para desvelar las dimensiones institucionales de la discriminación racial (Attaya, 2023; Anya, 2). La CRT, desarrollada inicialmente en el marco de los estudios legales críticos y aplicada posteriormente a la educación por autoras como Gloria Ladson-Billings (1995), Adrienne Dixson y Celia K. Rousseau (2006), David Gillborn (2005, 2006, 2007 y 2014) o Edward Taylor (– et al., 2023), parte de varios principios fundamentales que cuestionan directamente los presupuestos epistemológicos de la psicopedagogía tradicional.

En primer lugar, la CRT propone la necesidad de una conciencia racial afirmativa (*race-consciousness*), que no consiste sólo en reconocer la diversidad, sino en analizar sistemáticamente cómo se distribuye el poder, los recursos y las oportunidades en función de la pertenencia de origen o racial (Anya, 2021). Esto se opone frontalmente a la lógica psicopedagógica tradicional, que tiende a desracializar los problemas educativos convirtiéndolos en cuestiones técnicas de aprendizaje o desarrollo.

En segundo lugar, la CRT valora las contra-narrativas y las voces de las personas afectadas por el racismo como fuentes que trascienden la mera subjetividad individual y que pueden convertirse en fuentes epistemológicas legítimas para la comprensión de los procesos educativos, rompiendo así con la tradición positivista que sitúa el conocimiento experto profesional como única fuente válida de verdad sobre la experiencia educativa (Solórzano i Yosso, 2001).

Y en tercer lugar, la CRT establece que el racismo no es una aberración o una cuestión de actitudes individuales, sino un fenómeno endémico y estructural que impregna a todas las instituciones educativas, incluidas las prácticas psicopedagógicas (Orr y Chong, 2024). Por eso la CRT rechaza frontalmente la noción de "neutralidad racial" o "*color-blindness*" —la idea de que no ver los elementos racializadores es una virtud antirracista— denunciándola como ideología que perpetúa el statu quo racializado (Annamma et al., 2017; Moorosi, 2021).

La psicopedagogía dominante ha operado, de hecho, desde esta lógica de la ceguera racial, considerando que las intervenciones educativas deben ser "neutrales" respecto a la raza o el origen y centrarse en las capacidades individuales abstractas, sin tener en cuenta cómo dichas capacidades están condicionadas por las estructuras socioraciales. Como señala Anya (2021), esta pretendida neutralidad no hace sino invisibilizar las desigualdades socioraciales y naturalizarlas, convirtiéndolas en diferencias individuales de competencia o motivación. La CRT demuestra que la ideología de la ceguera ante los elementos raciales no solo es ineficaz para combatir el racismo, sino que lo perpetúa activamente al negar su existencia e impedir el reconocimiento

de las experiencias diferenciadas del alumnado potencialmente afectado por el racismo. En el contexto psicoeducativo, esto se traduce en la invisibilización de la manera en que los instrumentos de diagnóstico, los criterios de evaluación o las categorías de clasificación pedagógica son producto de una epistemología que naturaliza como "déficit" aquello que es consecuencia de una discriminación estructural (Holman et al., 2022).

La incorporación de la CRT a la psicopedagogía exigiría un giro epistemológico radical que reconociera, en primer lugar, que la raza es una construcción social, pero que, aun así, tiene efectos materiales reales sobre el alumnado y sobre sus trayectorias educativas y experiencias escolares (y personales y sociales en general). Esto implica abandonar las explicaciones basadas exclusivamente en factores individuales o familiares y asumir que la escuela, como institución, participa activamente en la producción y reproducción de las desigualdades sociorraciales mediante normas, currículos, sistemas de evaluación y expectativas diferenciadas según el origen del alumnado.

La conceptualización del racismo como fenómeno estructural va en esta dirección. Precisamente, el concepto de "racismo estructural" sirve para referirnos a la manera en que el racismo se hace presente en los espacios sociales, culturales, políticos e institucionales más diversos (Bonilla-Silva, 1997). Este concepto nos permite reconocer la ubicuidad del racismo y de sus efectos y nos impulsa a identificarlos si queremos ir más allá de las nociones banales del racismo (el racismo como "ideología", basada en la idea de raza, o el racismo como "excepción" propia de personas con "actitudes" ajenas a la lógica del conjunto de la sociedad o, en casos o situaciones más extremas, como actitud propia de personas o colectivos "radicalizados").

El concepto de "racismo estructural" constituye una enmienda radical a la concepción del racismo como excepción y anomalía, y nos ayuda a entender por qué quienes lo padecen son capaces de identificarlo en múltiples espacios sociales, mientras que quienes no son víctimas tienden a no ser conscientes de su presencia. La ubicuidad suele estar asociada a la normalización y esta, a su vez, a la invisibilización. Por ello, el concepto de "racismo estructural" nos invita a comprender que el racismo no depende de la existencia de personas que, por ignorancia, son víctimas de prejuicios o que, por radicalidad, adoptan ideologías minoritarias, sino que depende de las dinámicas, expectativas, sesgos, rutinas e inercias que han penetrado, impregnan, se hacen presentes y generan desigualdades en la mayoría de los espacios sociales e institucionales (Potapchuk et al., 2005). Y entre estos espacios, de manera muy clara, se encuentra el ámbito de la educación.

Así, el concepto de "racismo estructural" ayuda a comprender la necesidad de introducir y aplicar la perspectiva antirracista al conjunto de los fenómenos y espacios sociales (y, evidentemente, también a los que se producen en el ámbito de la educación). Nos ayuda a fundamentar esta mirada seria sobre el racismo, porque si partimos del reconocimiento de la ubicuidad y la diversidad de las presencias y los impactos del racismo —que se manifiesta tanto en el currículo como en las lecturas que hacemos de la realidad social, en las interacciones con las familias, en las dinámicas de segregación entre centros y en las dificultades a las que se enfrentan el alumnado y sus familias en su día a día, y que condicionan su ser y estar en los centros educativos— y si queremos avanzar hacia su superación, tendremos que plantearnos si es suficiente "atender" al alumnado que es víctima del racismo, o si debemos empezar a explorar la manera en que el racismo se hace presente en el ámbito de la educación y cómo debemos afrontarlo, adoptando políticas y medidas para generar contextos, lógicas y dinámicas de relación alternativas.

¿Es concebible un pensamiento y una práctica psicopedagógica que se abran a esta mirada que va más allá del individuo, pero que no lo ignora, sino que, por el contrario, nos proporciona elementos para identificar vivencias y situaciones que de otro modo tendemos a ignorar, y nos ayuda a ir más allá de las "víctimas" para identificar a otros "agentes" con los que es necesario trabajar, así como otras realidades —dinámicas sociales e institucionales, marcos políticos y legales— que es preciso atender si realmente queremos crear contextos en los que el desarrollo del alumnado no esté condicionado por el racismo (o en los que, como mínimo, tengamos mayor capacidad para controlarlo y hacerle frente)?

Las posibles respuestas a esta pregunta son diversas, y veremos más adelante cómo desde la propia psicopedagogía se plantean alternativas a la manera en que se ha acabado orientando la psicopedagogía y su práctica, y se cuestionan los límites que se han establecido para su desarrollo. Con todo, consideramos que se puede hablar de resistencias a la incorporación de la Critical Race Theory en la psicopedagogía (tanto en su bagaje teórico y conceptual como en su práctica). Unas resistencias que responden a una lógica estructural

de preservación del orden racial establecido. Gillborn (2005, 2014) argumenta que las políticas educativas y las prácticas profesionales que se derivan de ellas, en la mayoría de los casos, no se establecen obedeciendo a un ideario antirracista ni a ningún imperativo de promoción de la igualdad, sino que tienden a promover y desarrollar aquello que la mayoría dominante considera "normal", de modo que tienden a preservar el statu quo (pensemos, por ejemplo, en cuando se esgrime y prioriza el derecho de las familias a la elección de centro para limitar las políticas de lucha contra la segregación escolar). Así, el análisis de las reformas educativas en Inglaterra y en Estados Unidos que realiza Gillborn (2005, 2014) revela que, lejos de ser neutrales o simplemente ineficaces, estas políticas a menudo contribuyen a consolidar las ventajas estructurales de la población blanca, al tiempo que perpetúan la desigualdad racial bajo apariencias de modernización, eficiencia o excelencia.

Este fenómeno se explica en parte por el principio de interest convergence (convergencia de intereses), desarrollado por Derrick Bell (1980) y convertido en un concepto fundamental dentro de la CRT. Según este principio, el progreso racial solo se produce cuando los intereses de las personas afectadas por el racismo convergen con los intereses de las élites dominantes. Bell (1980) ilustra esta dinámica a través del análisis del caso *Brown vs. Board of Education*, mostrando cómo la abolición formal de la segregación escolar no respondió a un cambio moral, sino a la convergencia estratégica de intereses: la mejora de la imagen internacional de Estados Unidos durante la Guerra Fría, la necesidad de desactivar la tensión social interna y la modernización económica del sur. Una vez que estos intereses dejaron de converger, los avances reales hacia la igualdad educativa se estancaron. Esta lectura desenmascara la falsa neutralidad de las instituciones educativas y de sus profesionales, mostrando que la falta de progreso antirracista no es accidental, sino estructural (Bell, 1980; Pierson-Brown et al., 2022).

La falta de herramientas conceptuales en la psicopedagogía para abordar el racismo implica, en este contexto, no solo una limitación técnica, sino una complicidad estructural con el orden racial existente. La ignorancia profesional sobre el racismo no es neutra ni pasiva: es una forma activa de perpetuación de la desigualdad, ya que impide reconocer —y, por tanto, combatir— las dinámicas institucionales que convierten a la escuela en un espacio de reproducción de la jerarquía racial. Esta ignorancia no puede atribuirse a la falta de recursos teóricos o empíricos, dado que la literatura sobre racismo educativo es abundante y rigurosa desde hace décadas. Se trata, más bien, de una resistencia epistemológica y política a cuestionar los fundamentos sobre los cuales se ha construido la disciplina psicopedagógica, fundamentos que incluyen la centralidad de la mayoría, la universalidad de su experiencia y la pretensión de objetividad científica.

Como ha señalado Ladson-Billings (2013, 2021), el rechazo a incorporar perspectivas críticas sobre el racismo en la formación del profesorado y de los profesionales psicopedagógicos es un acto profundamente político que defiende los intereses de la mayoría dominante, aunque se presente bajo la apariencia técnica de la neutralidad científica o de la preocupación universal por el "bienestar" de todo el alumnado por igual. Esta retórica de la universalidad, que se presenta como progresista e inclusiva, actúa en realidad como un mecanismo de invisibilización de las dimensiones raciales de la desigualdad. Al negar la especificidad de la experiencia y del impacto del racismo y al rechazar analizar las formas concretas en que el racismo opera institucionalmente, la psicopedagogía se convierte en cómplice de la perpetuación de la violencia racial que marca las trayectorias educativas de miles de estudiantes. Esta complicidad no es menos grave por ser inconsciente o no intencionada: como advierten diversos autores de la CRT, la forma más peligrosa de racismo no es el extremismo explícito de grupos ideológicos, sino la normalización cotidiana de la discriminación que no afecta a la mayoría y que pasa desapercibida en los discursos y las prácticas del poder establecido (Gillborn, 2005; Ladson-Billings, 2021).

Por una psicopedagogía crítica y antirracista

Tal como hemos ido señalando a lo largo del artículo, entendemos que las críticas que se están planteando al abordaje del racismo (y de otras cuestiones que nacen de conflictos y desigualdades claramente sociales) desde la psicopedagogía no deben entenderse como una descalificación de la psicopedagogía en sí misma, sino como una crítica a la manera en que esta se está desarrollando. Consideramos que es posible fomentar

una psicopedagogía que incorpore —en su pensamiento y en su práctica— elementos del pensamiento social y del antirracismo, ya sea asumiéndolos como propios o buscando su encaje mediante el diálogo con profesionales de otros ámbitos.

Es evidente que cuestiones como las estructuras sociales, las dinámicas institucionales, los sistemas y las relaciones que se establecen en el conjunto de la sociedad no pueden ser únicamente un "telón de fondo" o una especie de paisaje lejano situado detrás de las problemáticas y realidades que los psicopedagogos reconocen y sobre las que trabajan. Aceptar esto equivaldría a negar la relevancia de unas realidades políticas, económicas, sociales, sistémicas, estructurales e institucionales que muchos consideramos esenciales para comprender problemas que, efectivamente, tienen también una dimensión psicopedagógica, pero que, si nos limitamos a esta única dimensión, nos llevarán a renunciar a una mirada global necesaria, si lo que pretendemos es transformar los contextos y las relaciones que están en la base de los problemas que atendemos. Y negar la relevancia de estas realidades sociales o renunciar a entablar un diálogo con los especialistas o profesionales de las disciplinas que las han analizado equivale a participar en la invisibilización de dichas realidades y de esos discursos, y a contribuir a la reproducción de estas realidades sociales y de los contextos y dinámicas de relación que las generan y perpetúan. Cualquier mirada y acción que no tenga esto presente tenderá a tener un carácter reproductor. En el mejor de los casos, podrá ayudar a que algunos individuos tengan posibilidades o capacidad para superar determinadas "barreras", pero las barreras seguirán ahí, quizá incluso sin ser cuestionadas.

Entendemos que esto es lo que se ha reclamado de manera reiterada en esta misma revista, por ejemplo en artículos como el de Gerardo Echeita e Ignacio Calderón ("Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica", 2014, n.º 41)[3], en el de Eugenio Díaz Massó ("La psico-patologización de la vida cotidiana y de la escuela", 2016, n.º 44), en el de Javier Onrubia y Marta Minguela ("Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica", 2020, n.º 52) [4], o en editoriales como la del n.º 49 ("Individualización patológica en tiempos neoliberales", Serra Capallera, 2018), la del n.º 56 ("Re-construir" la intervención psicopedagógica, reto de futuro", Serra Capallera, 2022a) y la del n.º 57 ("¿Es necesario redefinir el objeto y los sujetos en el asesoramiento psicopedagógico actual?", Serra Capallera, 2022b).

En estos últimos editoriales, por cierto, el autor pone el foco en un elemento que nos parece central: no podemos hablar de un enfoque psicopedagógico en abstracto. Por tanto, del mismo modo que reclamamos que se contextualicen las problemáticas que de una u otra manera se manifiestan en las escuelas e institutos (y que se analice de qué manera este contexto no es solo contexto, sino que es parte activa de los problemas que observamos e intervenimos y que, por tanto, debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar las acciones para lograr los cambios que queremos alcanzar), también debemos contextualizar el ejercicio profesional de la psicopedagogía. Cada disciplina se despliega a partir de concepciones, miradas y metodologías propias, que le otorgan identidad o la diferencian de otras aproximaciones. Ahora bien, el ejercicio profesional también está sujeto a condicionantes políticos e institucionales que le dan forma, lo limitan, lo orientan y fomentan determinadas maneras de concebir y desarrollar cada disciplina. De ahí que Serra Capallera señale que:

"Las nuevas lógicas sociales y culturales [...] evidencian también la necesidad de revisar y actualizar las funciones, el rol y la organización de los equipos con la voluntad de conferir sentido y significado a su intervención en los cambiantes contextos escolares, familiares y sociales actuales. Desde perspectivas complementarias, parece, pues, urgente plantear [...] los diferentes perfiles que componen los equipos, sus usuarios y otros profesionales." (2022: 1)

"Es a partir de conceptualizar cuál es el objeto del asesoramiento y quiénes son los sujetos de acción e interacción como debería dotarse de sentido y configuración la estructura organizativa de funcionamiento por la que se opte. [...] Decidir volver a conceptualizar el porqué y el para qué, es decir, las finalidades y las funciones del asesoramiento psicopedagógico público, no es una cuestión meramente formal, procedimental o retórica. Es dotar de ideología al trabajo psicopedagógico." (2022: 1-2)

Desde este punto de vista, se apuesta por el desarrollo de estructuras y lógicas de funcionamiento y organización colaborativas e interprofesionales. Un desarrollo —añadimos nosotros— que debería pasar

por revisar los perfiles y las funciones de los equipos (de los EAP, de los ELIC y de los distintos servicios y programas educativos de cada zona o sector), que todavía hoy proyectan una mirada muy limitada sobre la intervención en el ámbito social, la cual suele confiarse a la retórica del trabajo en red y a la participación en los planes educativos de entorno y en programas que favorecen la integración escolar y social del alumnado (y sería necesario valorar en qué acaba traduciéndose la participación de los psicopedagogos en estos programas).

Por tanto, es necesario tener en cuenta, ser conscientes y revisar los contextos del ejercicio profesional de la psicopedagogía. Pero esto es válido tanto para quienes son críticos con la psicopedagogía como para los propios profesionales de la psicopedagogía. Asimismo, es responsabilidad de estos mismos profesionales ser conscientes y reconocer que existen realidades que históricamente han sido negadas y frente a las cuales, aún hoy, la psicopedagogía no ha sido capaz de posicionarse ni de adoptarlas como ámbitos sobre los que también tiene cosas que decir. La presencia del racismo en nuestra sociedad (y en los contextos educativos) es una de estas realidades, y ni la retórica de la "inclusión" ni la de la "atención a la diversidad" han ayudado en absoluto a reconocerla; al contrario. Y, como hemos visto, tampoco lo ha hecho la mirada individualizada y ajena a los contextos sociales en los que las personas interactúan.

Ninguno de los planes de formación de los másteres en psicopedagogía de las universidades catalanas aborda explícitamente la cuestión del racismo. Las formaciones de grado (en pedagogía o en psicología) tampoco lo hacen (encontraremos referencias a la diversidad, a la educación inclusiva o a la interculturalidad, pero difícilmente bajo ninguno de estos epígrafes se desarrolla un abordaje del racismo que vaya más allá de los lugares comunes). Y la reflexión generada en torno a la cuestión del racismo ha sido más que escasa en los espacios de formación y de intercambio de ideas de los psicopedagogos. Desde su creación, en esta revista no se ha publicado ningún artículo que aborde la cuestión del racismo, desde ningún punto de vista [5].

Entendemos que en esta carencia pesa tanto la prevalencia de los discursos multiculturalistas y la difusión de una retórica generalista sobre la inclusión y la escuela inclusiva (que no nació pensando en cuestiones análogas o próximas a las del racismo, ni se ha desarrollado de manera coherente con una mirada estructural-institucional), como las políticas de carácter inter/multicultural marcadas por el Departamento de Educación. En todo caso, conviene dejar constancia de ello, porque el camino por recorrer —en términos de formación y de atención a esta realidad— es actualmente largo. Tan largo como urgente y necesario. Pero valdrá la pena no confiarlo todo a la esperanza de que la necesidad se imponga por sí sola, ¿verdad?

Referencias bibliográficas

- 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>
- Any, 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 Minguela, 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

Notas:

[1] En Cataluña, Tarabini (2018) y Patiño y Codó (2021) han trabajado esta cuestión. El trabajo de Tarabini identifica las dinámicas de exclusión y reproducción de desigualdades que se derivan de las concepciones dominantes de la diversidad (la diversidad como problema y la diversidad como mito) y de las estrategias para gestionarla (agrupamientos por nivel y diversificación curricular), y concluye que, en nombre de la diversidad, de su valor y de su riqueza, se neutraliza la desigualdad y sus impactos en la acción cotidiana de docentes, familias y alumnado. Por su parte, Patiño y Codó analizan cómo las políticas de diversidad pueden reproducir desigualdades estructurales cuando no cuestionan los marcos institucionales. En otros países se han identificado y analizado críticamente procesos similares. En el caso de Estados Unidos de América, véase Merolla y Jackson (2019), quienes argumentan que el racismo estructural es la causa fundamental de las brechas educativas y que las intervenciones que no abordan las causas estructurales no hacen sino reproducir las desigualdades.

[2] Autores como Hope et al. (2020), Ezzedine y Poyrazli (2020), Seiler (2023) o Paniagua (2024), por poner algunos ejemplos recientes, han trabajado en torno a distintas formas de tensión o estrés racial.

[3] El artículo de Echeita y Calderón (2014) contiene fragmentos que compartimos plenamente y que consideramos totalmente alineados con lo que hemos venido planteando en este artículo: «El principal sentido de este artículo es abrir un debate [...] sobre las evaluaciones psicopedagógicas y, por extensión, sobre la tarea de la orientación en las instituciones escolares. [...] Durante los últimos años, estas tareas han tendido a vincularse más a la justificación de opciones excluyentes (como forzar el cambio en modalidades de escolarización), próximas al criticado modelo médico de la discapacidad (Barton, 1998), que a la planificación de propuestas inclusivas para todo el alumnado. [...] ¡No podemos descargar la lucha por la equidad en las escuelas sobre los hombros del alumnado más vulnerable y de sus familias!» [...] «Otra de las prácticas nocivas ampliamente utilizadas en la tarea orientadora es el estudio del alumno o la alumna en solitario ante una prueba "objetiva", lo que implica haber cargado sobre sus espaldas toda la responsabilidad de su realidad educativa, remitiendo, una vez más, al modelo médico de la discapacidad. Se obvia, por tanto, la carga social e histórica que comporta cualquier persona con discapacidad.» [...] «Muchos informes psicopedagógicos constituyen un listado de supuestos defectos del alumno o la alumna con la intención evidente de derivarlo a un centro, unidad o apoyo segregado».

[4] Estos autores también plantean la necesidad de ampliar la acción de la intervención psicopedagógica más allá de los límites en los que está quedando recluida y proponen extenderla a la acción institucional, insistiendo en la necesidad de entender a los «alumnos en su contexto» para «identificar los aspectos de aquellos contextos que puedan estar limitando (o potenciando) su desarrollo». Ahora bien, observamos que, aun queriendo superar el individualismo metodológico, la atención a los contextos se limita a los «contextos educativos», y vemos también cómo se elude un reto mayor: el de conectar conceptualmente la acción psicoeducativa con el análisis de la realidad social.

[5] Solo sabríamos señalar dos excepciones, más bien relativas: el artículo de Bamari Drammeh (2023, en el n.º 59: 62-64), «Educar para la Diversidad: Una Mirada Interseccional y Antirracista hacia la Escuela Inclusiva», que lamentablemente solo apunta la cuestión en un guion de página y media; y el curioso editorial del n.º 20 de la revista (2007: 3), que recoge diversos extractos del libro *Diversitat i integració* de Manuel Delgado (1998), muy adecuado para cuestionar todos los discursos sobre la atención a la diversidad, el multiculturalismo, el culturalismo y las diferencias culturales, tal y como nosotros hemos hecho a lo largo del artículo. Sin embargo, en los fragmentos seleccionados no se habla de racismo.

Correspondencia con el autor:

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

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