

EL CONCEPTO DE RAZA SEGÚN LOS FUTUROS  
DOCENTES. EXPERIENCIA FORMATIVA NECESARIA  
PARA ENSEÑAR EN ESCUELAS MULTICULTURALES

*The concept of race used by preservice teachers. Basic  
training experience for teaching in multicultural schools*

*Le concept de race utilisé par les enseignants en formation.  
Expérience de base pour l'enseignement dans les écoles  
multiculturelles*

Rosario Isabel HERRADA VALVERDE

*Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.*

*Campus del Espinardo, s/n. 30100 Espinardo, Murcia (España)*

*Correo-e: rherrada@um.es*

Recibido: 20-4-2010; Aceptado: 16-8-2010; Publicado: 31-12-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 2; 97-111]

Ref. Bibl. ROSARIO ISABEL HERRADA VALVERDE. El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2-2010, 97-111.

RESUMEN: En los últimos años, la llegada de inmigrantes extranjeros a nuestro país ha provocado un considerable incremento en el número de escolares, hijos e hijas de estos inmigrantes, en las escuelas españolas. Las autoridades educativas están destinando muchos recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado. Sin embargo, también es necesario promover una actitud reflexiva y crítica entre los futuros maestros sobre sus concepciones multiculturales. En concreto, este

artículo presenta un estudio etnográfico realizado en una asignatura de Magisterio en la que los estudiantes reflexionan sobre el concepto de raza. Tras cursar esta asignatura, la mayoría problematizan su propio concepto de raza, e incluso se replantean algunos comportamientos y actitudes.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, formación universitaria, investigación etnográfica, multiculturalismo, raza.

**SUMMARY:** Over the past years, the arrival of foreign immigrants to our country has caused a considerable increase in the number of students, sons and daughters of these immigrants, in Spanish schools. Educational institutions are devoting considerable resources to address the cultural diversity of students. However, it is also necessary to promote reflective and critical attitudes among preservice teachers about their multicultural conceptions. In particular, this paper presents an ethnographic study on how a group of preservice teachers reflect about the concept of race. After attending this course, most of them problematize their concept of race, even rethinking about their behavior and attitudes.

*Key words:* initial teacher education, university education, ethnographic research, multiculturalism, race.

**RÉSUMÉ:** Ces dernières années, l'arrivée d'immigrants étrangers dans notre pays a entraîné une augmentation considérable du nombre des étudiants, fils et filles de ces immigrants, dans les écoles espagnoles. Les établissements d'enseignement consacrent des ressources importantes pour faire face à la diversité culturelle des élèves. Cependant, il est également nécessaire de promouvoir une attitude réflexive et critique chez les futurs enseignants sur leurs conceptions multiculturelles. Plus précisément, cet article présente une étude ethnographique sur la façon dont les élèves à réfléchir sur la notion de race. Après avoir suivi ce cours, la plupart problématiser la notion même de race, et même repensent certaines attitudes et comportements.

*Mots clés:* la formation initiale des enseignants, l'enseignement universitaire, la recherche ethnographique, multiculturalisme, race.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo económico y social de la última década ha convertido a España en un destino atractivo para muchos inmigrantes. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008), 4.616.897 inmigrantes extranjeros llegaron a España entre los años 2003 y 2008, lo que revela la envergadura de dicho proceso migratorio. Este cambio en la estructura social también se refleja en la opinión de la sociedad española, como muestra, por ejemplo, el «Barómetro de opinión» del Centro de

Investigaciones Sociológicas (CIS, 2010). Los datos del barómetro del mes de abril de 2010 indican que la inmigración es uno de los tres principales problemas para los encuestados, siendo sólo superada por los problemas de índole económica (entre los que se encuentra el desempleo) y política. En otro informe, titulado *Evolución del racismo y la xenofobia en España* (Cea y Valles, 2009), se hace referencia al creciente rechazo hacia la inmigración y a la influencia de la actual crisis económica en el aumento de la percepción del «exceso» de inmigrantes en nuestro país.

Tabla 1  
 Estudiantes extranjeros en España (cursos académicos 2003/2004 y 2008/2009)

	EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN PRIMARIA	
	2003/2004	2008/2009	2003/2004	2008/2009
Almería	1.860	40.48 (+117,6%)	4.827	8.350 (+73,0%)
Andalucía	7.251	13.747 (+89,6%)	21.098	34.607 (+64,0%)
España	78.986	12.4211 (+57,3%)	174.722	305.520 (+74,9%)

En el ámbito educativo, el proceso migratorio ha conllevado un importante incremento de los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes en todas las etapas educativas, especialmente en las preuniversitarias. Según los datos del Ministerio de Educación (MEC, 2009), el número de alumnos extranjeros en educación no universitaria ha pasado de 402.116 en el curso 2003/2004, a 743.696 en 2008/2009, lo que supone un incremento del 84,9%. Esta información también revela que el 75% de estudiantes extranjeros que se encuentran en España proceden de países externos a la Unión Europea, principalmente de aquellos situados en África y Sudamérica. Por otra parte, al analizar los datos referidos a los estudiantes extranjeros en la etapa educativa infantil en los cursos académicos 2003/2004 y 2008/2009 (Tabla 1) se observa que se ha producido un incremento muy superior al nacional (57,3%) en la comunidad autónoma andaluza (89,6%) y especialmente en la provincia de Almería (117,6%), lugar en donde se ha realizado este estudio. En los mismos cursos, el incremento del alumnado extranjero en Educación Primaria se sitúa por encima del 60% (Tabla 1). Considerando estos datos, la presencia de alumnos inmigrantes extranjeros en las aulas se ha convertido en una experiencia habitual para los maestros españoles. Este alumnado y sus familias pueden manejar patrones culturales distintos a los dominantes en la sociedad de acogida, lo que podría valorarse como una gran oportunidad para fomentar la educación intercultural en los centros escolares. Encontrar la manera de desarrollar dicho enfoque educativo, tanto en los centros escolares como en la sociedad en general, debería ser un tema prioritario.

Sin embargo, estudios recientes indican que la opinión de la sociedad española, incluida la del propio alumnado autóctono, se aleja de este ideal. Así, el estudio *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*, realizado por Calvo Buezas (2008) a alumnos españoles, muestra que gran parte de ellos poseen estereotipos

negativos sobre la población inmigrante. Así, el 50,8% de los encuestados cree que los inmigrantes quitan puestos de trabajo y el 61,2% piensa que aumenta el tráfico de droga y la delincuencia. Como consecuencia de ello, un elevado porcentaje (75%) piensa que ya hay suficientes inmigrantes en España, e incluso el 52,8% opina que deberían expulsarse a todos los inmigrantes ilegales sin excepción. Por otro lado, según el informe de Cea y Valles (2009), el 48% de los estudiantes entrevistados en etapas preuniversitarias consideran que las leyes españolas son demasiado tolerantes, mientras que dicho porcentaje disminuye hasta el 31% en aquellos que han finalizado sus estudios universitarios. Que este porcentaje sea menor en personas con estudios universitarios coincide con el estudio realizado por Hjern (2001), que concluyó que el nivel de xenofobia tiende a reducirse según aumenta el nivel educativo de las personas. Finalmente, el informe *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia* (Pérez Yruela y Desrués, 2007) ofrece interesantes resultados sobre aspectos relacionados con la educación y la inmigración, que son sintetizados en el siguiente párrafo:

Por un lado, aquellos que se muestran de acuerdo con la preferencia nacional a la hora de elegir el colegio de los hijos han pasado de representar el 42,7% en el año 2005 al 78,1% en el 2006. Por otro, el porcentaje de aquellos encuestados que consideran que la Administración debería invertir más para que la calidad de la educación no empeore en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes ha descendido del 75,5% en el año 2005 al 41,7% en el 2006 (Pérez Yruela y Desrués, 2007: 75).

De esta forma, se ha producido un incremento significativo de la preferencia de la población autóctona por escoger la escuela de sus hijos y, a la vez, un descenso en la aceptación de una mayor inversión pública en recursos para los centros educativos con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. En cuanto a la primera cuestión, estos autores interpretan que la población española percibe que las plazas escolares disponibles son limitadas debido al incremento de los niños inmigrantes en las escuelas. Con respecto a la segunda cuestión, Pérez Yruela y Desrués ofrecen algunas posibles explicaciones: falta de confianza en la existencia de soluciones; posicionamiento en contra de la discriminación positiva (que sólo beneficiaría a los centros con numerosa población inmigrante); o la creencia en que los beneficiarios de la inversión no serían sus hijos (autóctonos). Dichos autores también sugieren que estos datos podrían ser el reflejo de la percepción de crisis en el sistema educativo español, y de que se esté señalando como principal responsable a la inmigración.

Los resultados obtenidos en los cuatro informes anteriores (Calvo Buezas, 2008; Cis, 2010; Cea y Valles, 2009; Pérez Yruela y Desrués, 2007) llaman la atención sobre posibles nuevos discursos antiinmigración en el ámbito socioeducativo. El tipo de percepciones que se estén manteniendo podrían propiciar actitudes racistas y/o xenófobas hacia grupos minoritarios. El peligro reside en que los alumnos inmigrantes escolarizados sean considerados por la población autóctona como

potenciales competidores por el acceso y disfrute de los recursos educativos. Afrontar el reto de atender adecuadamente a la diversidad étnico-cultural, etc., del alumnado, implica que también las universidades se comprometan a preparar a los futuros docentes para ello (Aguado, Gil y Mata, 2008; Law, 2007; González, Pérez y Sánchez, 2006). En este sentido, continúa teniendo vigencia la propuesta de Giroux y McLaren (1990) de que la institución escolar (incluida la Universidad) se convierta en un espacio que propicie prácticas para cuestionar y replantear discursos educativos y sociales hegemónicos. Desde esta perspectiva se defiende que la formación inicial del profesorado debe promover un modelo centrado en el desarrollo de valores críticos y en la autoconciencia, de manera que los futuros docentes estén preparados para formar ciudadanos críticos y reflexivos. Para hacer realidad dicho modelo, Sales Cigues (2006) propone que la formación inicial del profesorado se apoye en ciertas estrategias metodológicas, como, por ejemplo: la discusión en grupo o debate; el trabajo autónomo; la lección magistral; grupos cooperativos; proyectos interdisciplinarios; juegos de rol y el estudio de caso/solución de problemas. Según esta autora, la flexibilidad metodológica en las aulas universitarias posibilita trabajar la diversidad en la escuela como un contenido más, atender a la diversidad de los propios estudiantes de Magisterio y favorecer la innovación didáctica del docente.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los estudiantes de Magisterio llegan a la universidad con un bagaje de asunciones adquiridas en distintos contextos sociales y educativos (también en la enseñanza no universitaria). La formación inicial universitaria sólo cambia fácilmente las asunciones más superficiales de los futuros maestros (Romero, Gómez, García y Rozada, 2007). Como se ha señalado, esto se debe a que los propios estudiantes poseen una serie de concepciones/creencias fuertemente arraigadas, de las que puede que no sean conscientes, asociadas a la diversidad cultural, entre otros aspectos. Si dichas concepciones/creencias son relegadas de la formación universitaria, existirá el riesgo de que algunas puedan justificar determinados prejuicios y/o comportamientos discriminatorios. Esto, a su vez, dificultará el aprendizaje y puesta en práctica de formas alternativas de actuar en los contextos multiculturales.

Existen diferentes estudios sobre multiculturalismo en educación (Buehler, 2009; Housee, 2008; Law, 2003). En particular, algunos investigadores han destacado la importancia de formar a los estudiantes de Magisterio en pedagogía multicultural antes de que ejerzan la profesión docente (Banks, 2008; Potts y cols., 2008). Tal y como describe Garmon (2004), el objetivo de avanzar desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad, evitando actitudes racistas y xenófobas, puede alcanzarse mediante el cambio de las actitudes y creencias de los profesores y alumnado de Magisterio. En nuestra opinión, el primer paso para alcanzar este objetivo es reflexionar críticamente sobre los propios conceptos multiculturales que se mantienen para detectar y eliminar posibles prejuicios y estereotipos vinculados a ellos. Este artículo enfatiza, por una parte, la importancia de preparar a los estudiantes para afrontar los posibles conflictos que emerjan en las escuelas

relacionados con la diversidad cultural y, por otra, la necesidad de que se desprendan de actitudes y comportamientos racistas y xenófobos a partir del análisis de sus propias percepciones. Entre los conceptos que deben ser planteados abiertamente en la formación inicial de Magisterio se encuentra el concepto de *raza*, tema central del estudio que aquí presentamos. Dicha investigación se ha realizado en el transcurso de una asignatura del plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Almería, titulada «Educación y Diversidad Sociocultural».

## 2. PROCESO METODOLÓGICO

El presente estudio se sitúa en el marco de la investigación cualitativa desde la perspectiva etnográfica. La investigación etnográfica es ideal para comprender la complejidad del comportamiento humano y ofrece un soporte a aquellas investigaciones que busquen soluciones reales y duraderas a los problemas humanos (Anderson Levitt, 2006). En la investigación etnográfica adquiere particular relevancia la recopilación de datos del investigador, el trabajo de campo, así como la naturaleza cíclica de los datos obtenidos y de su análisis.

El trabajo de campo de esta investigación se ha realizado en «Educación y Diversidad Sociocultural» (a la que nos referiremos como *EDSC* o *la asignatura*, en adelante), una asignatura cuatrimestral del plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Almería. Entre las temáticas abordadas en la asignatura se encuentra el objeto del presente estudio: conocer el concepto de raza manejado por el alumnado de Magisterio al principio de la asignatura y analizar la influencia sobre el concepto de raza de estos estudiantes tanto de la asignatura como del profesor que la impartía.

La muestra del estudio corresponde a 40 estudiantes (8 chicos y 32 chicas), los cuales se encontraban en alguna de las siguientes circunstancias: los asistentes regulares y/o los participantes en los debates que abordaron temas vinculados al concepto de raza; aquellos que entregaron algún ensayo propuesto relacionado con dicho concepto; los estudiantes entrevistados al final del curso, una vez terminadas todas las sesiones de clase; y quienes contestaron al cuestionario administrado al inicio de la asignatura. Los nombres de los participantes han sido modificados para mantener su anonimato.

A continuación se resumen las cinco técnicas de recogida de datos empleadas en esta investigación, que han sido la *observación participante*, el *diario de campo*, los *ensayos*, el *cuestionario* y las *entrevistas*:

- Observación participante dentro del aula. Asistencia a todas las sesiones de EDSC como investigadora participante desde el principio del cuatrimestre, esto es, 21 sesiones de dos horas cada una de ellas (un total de 42 horas de observación). El profesor explicó en clase aspectos asociados al concepto de raza y/o los estudiantes debatían en gran grupo temas de actualidad sobre dicha temática (D). Durante las sesiones, la investigadora

tomó nota en el diario de campo de los comentarios de los estudiantes de Magisterio referentes a los contenidos de la asignatura (entre ellos el concepto de raza), la metodología del profesor en clase y el clima del aula. La investigadora ocupaba un lugar privilegiado de observación, sentada en un pupitre entre los propios estudiantes, lo que facilitó la recogida de datos.

- Diario de campo. Se estructuró en varios apartados. Uno de ellos estaba reservado a las notas de la observación participante antes mencionadas. Otro se dedicó a actividades de investigación vinculadas con la elaboración de los cuestionarios y del guión de la entrevista. Por último, un apartado recogía las anotaciones del día a día de la investigadora.
- Administración de un cuestionario, que formaba parte de la ficha con los datos personales que los estudiantes entregaron al inicio de la asignatura. Estaba estructurado en tres bloques:
  - Bloque I. Datos personales del alumno (nombre, apellidos, titulación, etc.).
  - Bloque II. Importancia otorgada a una serie de afirmaciones referidas a la decisión de matricularse en EDSC (un 1, para la más importante; un 2 si era la segunda; etc.). Las afirmaciones a valorar eran: *Porque me resultó interesante el título de la asignatura; Por la información que tengo acerca del profesor que la imparte; Porque tiene el número de créditos que me convenía para mi matrícula; Porque me parece necesario formarme en las materias que se abordarán en ella; Porque también la han elegido compañeros/as con los que quiero estar; Porque se ajustaba al horario que me convenía; No hay razón alguna ni motivo concreto por los que haya elegido la asignatura; Otras razones (indicar cuáles).*
  - Bloque III. Cuestionario (personal y tipo Likert) en el que se pedía que se autovalorasen los conocimientos sobre los conceptos centrales de la asignatura, entre ellos el de *raza*. Las posibles respuestas se situaban en una escala de 1 a 4, con el siguiente significado:
    1. *Prácticamente nulo o muy escaso, de modo que preferiría no dar una definición del mismo.*
    2. *Relativamente escaso, aunque dispongo de cierta información que podría usar para intentar explicar el concepto a otra persona.*
    3. *Dispongo de un conocimiento relativamente claro sobre este concepto, de modo que sería capaz de dar una definición del mismo si alguien me lo pidiera.*
    4. *Creo que conozco con suficiente detalle y tengo una idea bastante definida del significado de este concepto, de modo que podría participar en conversaciones utilizando este concepto sin mayor problema.*

- Documentación personal (ensayos). El profesor sugería ensayos, que eran opcionales para el alumnado. Los ensayos eran entregados en cada sesión al profesor de la asignatura, quien los utilizaba para la evaluación de cada alumno, y posteriormente los cedía a la investigadora para su tratamiento como datos de investigación. Un ensayo de las primeras sesiones se refería a la *relación entre raza, cultura y etnia*. En total se recopilaron 11 documentos personales vinculados al concepto de raza (T).
- Entrevistas (E). La investigadora realizó entrevistas individuales a los estudiantes cuando finalizaron las clases presenciales de EDSC, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en posteriores cursos académicos. Previamente se había diseñado una entrevista semiestructurada, dividida en dos bloques: el primero, común para todos los estudiantes, sobre preguntas relacionadas con EDSC y un segundo bloque específico, relacionado con los trabajos realizados por cada alumno. Se entrevistó a 35 estudiantes (8 chicos y 27 chicas).

Una vez recopilados los datos a través de las citadas técnicas, se procedió al análisis, basado en el denominado «análisis comprensivo» de Taylor y Bodgan (1998). Desde esta perspectiva, los datos se agrupan y analizan, según su significado, en una serie de categorías fundamentales. En este caso, el análisis ha seguido los siguientes pasos:

- Primero, los datos de las entrevistas, ensayos y observación participante en el aula fueron transcritos en archivos digitales utilizando el procesador de textos MS Office Word. Los datos del cuestionario fueron tratados a través del paquete estadístico SPSS.
- Después, los datos se agruparon por núcleos temáticos, en particular en este artículo se han tenido en cuenta los del núcleo denominado «concepto de raza». Dentro del mismo, la información se dividió en dos partes: por un lado, los datos pertenecientes al cuestionario y los datos de los ensayos entregados en las primeras sesiones (para conocer el concepto de raza manejado por el alumnado de Magisterio al principio de la asignatura); por otro lado, las notas tomadas durante la observación participante (recogidas en el diario de campo) en las que se hacía referencia a la metodología del profesor, los comentarios de los alumnos en las sesiones en las que se trabajó el concepto de raza y las respuestas en las entrevistas. Los datos se dividieron en estos dos grupos para facilitar el análisis del concepto de raza inicial de los estudiantes y para conocer la influencia sobre el mismo de los contenidos de la asignatura y del profesor que la impartía.

Una vez organizada toda la información, se procedió al análisis de los datos y triangulación de los mismos. Los resultados y conclusiones obtenidas son presentados a continuación.

### 3. CONCEPTO DE RAZA MANEJADO POR LOS ESTUDIANTES AL INICIAR LA ASIGNATURA

Los estudiantes de EDSC contestaron un cuestionario al principio del curso en el que autovaloraron sus conocimientos sobre el concepto de *raza*. Este cuestionario fue entregado por el total de la muestra de estudio. Según los datos obtenidos, el 62% de los encuestados dicen conocer el significado de *raza* con detalle o tenerlo relativamente claro. El 38% señala que su conocimiento es escaso o muy escaso. Estos datos indican que al principio de curso la mayoría de los estudiantes consideraban tener una idea previa de lo que significa *raza*. Este hecho coincide con las conclusiones obtenidas por algunos investigadores, que insisten en que entre las dimensiones utilizadas para categorizar a los otros, la de raza es la más rápida y automática (Ito y Umland, 2003).

Para profundizar en el concepto de raza que mantenían los estudiantes al inicio de la asignatura, es necesario hacer referencia a los resultados obtenidos en el análisis de los ensayos entregados en las primeras sesiones. De ellos se desprende que el concepto de raza que manejaban se puede agrupar en dos grupos de definiciones:

- Un grupo de definiciones que coinciden en afirmar que las personas de la misma raza comparten unos caracteres físicos transmitidos biológicamente (idea biológica de raza).
- Otras definiciones en las que la noción de cultura adquiere protagonismo para definir el concepto de raza.

Dentro del primer grupo de definiciones, se encuentran aquellas que consideran que las personas de una misma raza comparten entre sí unos caracteres físicos transmitidos biológicamente. En este tipo de definiciones perdura la idea de la irreversibilidad de los factores genéticos que se compartirían dentro de cada raza y de una clasificación de base fenotípica:

Diego: Raza se refiere al conjunto de personas que comparten los mismos rasgos físicos. Se caracterizan todos los miembros de una misma raza por ser parecidos físicamente entre sí y se identifican por sus caracteres físicos (T).

Ángela: Hay personas de raza blanca, negra, amarilla... Dentro de una misma raza hay similares características físicas (T).

Sara: Yo diferencio entre razas por el color de piel. Hay negros, blancos, etc. (T).

En el segundo grupo de definiciones, el concepto de raza aparece junto al concepto de cultura, adquiriendo este último un gran protagonismo:

Claudia: Dentro de una misma cultura puede haber distintas razas. Esto ocurre cuando esas razas comparten una misma forma de actuar, de relacionarse, comparten lengua, creencias y se rigen por las mismas normas sociales. Ejemplo, en la cultura occidental puede haber individuos de raza blanca o de raza negra (T).

Del testimonio de Claudia se desprende que sigue manteniendo la idea biológica de raza para clasificar a los individuos a través de sus caracteres fenotípicos (*individuos de raza blanca o de raza negra*) y, al mismo tiempo, considera que existe un nexo entre razas cuando éstas comparten la misma cultura. Algo similar comenta Bernardo:

Bernardo: Una raza (blanca, negra, etc.) puede estar en cualquier cultura con tal de que comparta las costumbres y normas de la cultura en la que se integre (T).

El relieve que adquiere el concepto de cultura en las definiciones de los estudiantes indica que clasifican a grupos de individuos según sus *costumbres y normas*. Según Bernardo, los miembros de *una raza* comparten las *costumbres* y las *normas* de *una cultura* lo cual conlleva la generalización de una *forma de ser y de actuar* en grupos raciales tradicionalmente basados en el marcaje fenotípico (idea biológica de raza). Según Delgado (1998) la relación entre cultura y raza incita a una nueva forma de marcaje irreversible basado en elementos culturales que se consideran, como en la *vieja idea de raza*, prácticamente incontrolables para el sujeto:

La noción de cultura está siendo sistemáticamente empleada como un subrogado fácilmente reconocible de la vieja idea de raza, que ha desplazado la irreversibilidad de los factores genéticos y la clasificación de base fenotípica, por otra, más sutil en su argumentación, pero idéntica en sus tareas de marcaje, que determina a los sujetos psicofísicos a partir de la lengua que hablan o de la supuesta cosmovisión del grupo del que proceden (Delgado, 1998).

Hasta el momento se ha ofrecido una panorámica del concepto de raza de los estudiantes de EDSC en las primeras sesiones de la asignatura, apreciándose la tendencia a definirlo utilizando el concepto de cultura como nexo común entre las razas, pero sin llegar a desprenderse de la idea biológica de raza. Estas opiniones se recogieron antes de que se tratara este concepto en clase. A continuación se expone el concepto de raza mantenido por el profesor durante la asignatura.

#### 4. EL CONCEPTO DE RAZA DEL PROFESOR DE EDSC

En la quinta sesión de EDSC, el profesor explicó que la diversidad humana es un hecho objetivo. A través de una lluvia de ideas los estudiantes comentaron

variables en torno a las que opinaban que éramos diferentes, entre ellas la raza. El profesor situó la raza como una variable en un principio cognitiva, para establecer diferencias. También explicó que puede hablarse de raza cuando nos referimos a grupos de personas que comparten unas características físicas significativas:

Profesor: Creo que debemos hablar de «personas» más que utilizar otro término. Sólo si nos encontramos características significativas de apariencia externa diríamos que una persona es de tal raza (D).

TABLA 2  
Evolución de las clasificaciones étnicas oficiales en el Reino Unido

CRE'77	CRE'83-84	CRE/OPCS'87	CPWP'88	CRE'88	OPCS'89
	Negros	Negros	Negros		
Caribeños	Afrocaribeños			Negros de herencia caribeña	Negros de herencia caribeña
Africanos	Africanos			Negros de herencia africana	Negros de herencia africana
Asiáticos	Asiáticos	Asiáticos		Otros negros	Otros negros
	Otros negros	Indios	Indios	Indios	Indios
		Pakistaníes	Pakistaníes	Pakistaníes	Pakistaníes
		Bangladesíes	Bangladesíes	Bangladesíes	Bangladesíes
		Chinos	Chinos	Chinos	Chinos
		Otros asiáticos			
	Blancos	Blancos	Blancos	Blancos	Blancos
UK/Europeos e irlandeses	Europeos (británicos incluidos)				
Otros europeos	Otros blancos				
Otros		Otras razas o grupos étnicos	Otras razas o grupos étnicos	Otros	Otro grupo étnico

CRE: Comisión para la Igualdad Racial, Commission for Racial Equality. CPWP: Libro Blanco sobre Censo de Población (Census of Population White Paper). OPCS: Oficina de Censos de Población y Sondeos (Office of Population Censuses and Surveys).

El profesor de EDSC expuso la evolución de las clasificaciones étnicas oficiales en el Reino Unido desde el año 1977 hasta 1999 elaborada a partir del trabajo de Anwar (1990), que se muestra en la Tabla 2. A través de esta clasificación explicó que el cambio de taxonomía trata de conseguir políticas de discriminación positiva para determinados grupos, más que luchar contra el racismo. Otro posible interés para mantener el constructo *raza*, decía este profesor, tiene que ver con que determinados grupos deseen una cuota de poder para mantener la superioridad y los privilegios asociados a la misma a costa de la existencia de otros grupos que no disponen de ese poder ni de esos privilegios. Estos planteamientos coinciden en algunos aspectos con los de Gillborn (2009), que constata que la raza es un constructo social que cambia de una sociedad a otra e incluso varía a lo largo del tiempo dentro de una misma sociedad, y que algunos grupos están interesados en que se mantenga para perpetuar su poder y privilegios.

De este modo, durante las sesiones de EDSC, el profesor puso en entredicho la existencia de las razas predeterminadas biológicamente y defendió que el concepto de raza es un constructo social con unos determinados intereses subyacentes. Incluso sugirió a los estudiantes que sería necesario descartar el concepto de raza, al menos como categoría de análisis.

#### 5. INFLUENCIA DE EDSC Y DEL PROFESOR DE LA ASIGNATURA SOBRE EL CONCEPTO DE RAZA DE LOS ESTUDIANTES

En una de las sesiones, el profesor explicó que el concepto de raza se emplea con mucha flexibilidad y se usa de manera arbitraria, lo cual le llevaba a afirmar que el color de piel no es un criterio fiable para establecer la distinción entre razas. Ante esta explicación, Sara, estudiante de EDSC, preguntó: «¿Entonces, si yo digo que soy negra puedo serlo?», y el profesor le dijo que *sí*, siempre y cuando hubiera alguien que así lo considerara. Posteriormente, Sara nos comentó la conversación que mantuvo con su madre a raíz de aquella sesión de EDSC:

Sara: Estuve hablando con mi madre y le conté que, según el profesor de EDSC, si tú dices que eres de una raza y si hay gente que también lo piensa, ya eres de esa raza. También le expliqué a mi madre que, desde ese punto de vista, si digo que soy negra y ella me ve y dice que soy negra, entonces yo soy negra. Y mi madre, entre risas, me dijo: «Sara, tú dile a la gente que eres negra pero que te encuentras mal y por eso tienes ese color». Y le respondí: «Es buena idea. Les diré que soy negra pero que me estoy descoloriendo» (E).

En la conversación que mantiene Sara con su madre se observa que sigue manteniendo el concepto de raza asociado al color de piel. A pesar de que el profesor trata de explicar la flexibilidad de este concepto y de poner en entredicho que el color de piel sea un criterio fiable para distinguir a los miembros de una raza, Sara sigue utilizando este criterio para clasificar la diversidad de las personas por razas. En todo caso, del testimonio de esta estudiante no se

desprenden juicios de valor negativos hacia las personas de una determinada raza, sino que más bien utiliza las razas para clasificar a los grupos humanos a través del color de piel. A su vez, lo expuesto muestra que los temas trabajados en EDSC traspasaban los muros del aula para formar parte de las conversaciones mantenidas en la vida cotidiana.

Pocos estudiantes utilizaron los mismos planteamientos que el profesor para explicar el concepto de raza, es decir, que detrás de la utilización de este concepto para clasificar la diversidad podría haber otros intereses. De hecho, Sara durante la entrevista dejó claro que tras haber cursado EDSC seguiría utilizando el concepto de raza como lo había hecho hasta entonces: utilizando la raza y, en particular, el color de piel como criterio clasificador.

Sara: Sigo pensando que existen las razas, pero eso yo no lo veo mal. Hay negros, blancos... Para mí, la diferencia entre ellos es sólo el color de piel (E).

Otros estudiantes, sin embargo, dicen estar más confusos después de cursar la asignatura:

Ángela: Al principio de la asignatura yo decía que había razas diferentes: blanca, negra o amarilla. Ahora no sabría explicar el concepto de raza (E).

Claudia: El concepto de raza es complicado. Yo ya no sé cómo definirlo (E).

Para algunos, su paso por la asignatura ha supuesto un antes y un después en sus actitudes hacia los miembros de cada raza (distinguidas por el color de piel). Éste es el caso de Consuelo, que se percató de que mantiene ciertos prejuicios hacia las personas racializadas y trata de desmontarlos:

Consuelo: Antes de cursar esta asignatura veía a un negro por la calle y me daba miedo. Ahora me doy cuenta de que porque sea negro no tiene por qué hacerme nada (E).

A tenor de las opiniones de los alumnos de EDSC se puede concluir que la capacidad de reflexión sobre el concepto de raza no se circunscribe al aula universitaria, sino que desborda dicho contexto.

## 6. CONCLUSIONES

Como se ha expuesto a lo largo de este artículo, los estudiantes de EDSC problematizaron sus concepciones raciales durante y una vez finalizadas las sesiones de clase, aunque unos llegaron a profundizar más que otros en sus implicaciones y consecuencias. Algunos reconocen que las razas se utilizan para definir y delimitar los grupos humanos, aunque afirman que las seguirán empleando porque les encuentran sentido y utilidad, a la vez que consideran que el concepto de raza no tiene por qué ser discriminador.

Hay que destacar que varios estudiantes extrapolan los contenidos de EDSC fuera del aula. De esa forma, continuaban debates iniciados en clase en su vida cotidiana y hacían partícipes de ellos a personas de su entorno social y familiar (véase el comentario de Sara). Otros estudiantes llegan a replantearse creencias y actitudes asociadas al concepto de raza (Consuelo).

Estos resultados muestran que durante una asignatura cuatrimestral es posible que los estudiantes reflexionen y analicen conceptos tan complejos como es el de raza. En nuestra opinión, parte del éxito de EDSC radica en la metodología utilizada en la asignatura, que otorgaba importancia a los debates y a las actividades opcionales (ensayos). Ello pudo facilitar la libre expresión de las opiniones del alumnado.

Lo expuesto en este estudio permite ser optimistas acerca de las asignaturas de Magisterio en las que se analizan conceptos vinculados a la diversidad cultural. Tal y como ocurrió en EDSC, estas asignaturas podrían ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre sus propios conceptos, e incluso desprenderse de aquellas concepciones que, en algunos casos, pudieran estar justificando prejuicios y/o estereotipos hacia determinados colectivos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2008). Educación intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-294.
- Anderson Levitt, K. M. (2006). Ethnography. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 279-296). Washington: American Educational Research Association.
- Anwar, M. (1990). Ethnic classifications, ethnic monitoring and the 1991 Census. *New Community*, 16 (4), 607-616.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buehler, J. (2009). Normalizing the fraughtness. *Journal of Teacher Education*, 60 (4), 408-418.
- Calvo Buezas, T. (2008). Actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Centro de estudios sobre migraciones y racismo. Universidad Complutense de Madrid. Descargado el día 9 de julio de 2010. [http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo\\_Ante\\_la\\_Inmigracion\\_Encuestas\\_Escolares\\_1986-2008\\_.pdf](http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo_Ante_la_Inmigracion_Encuestas_Escolares_1986-2008_.pdf).
- Cea, M. A. y Valles, M. S. (2009). Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Descargado el día 9 de julio de 2010. <http://www.oberaxe.es/documentacion/>.
- cis (2010). Barómetro de abril de 2010. Descargado el día 9 de julio de 2010. [http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/2\\_barometros/depositados.jsp](http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/2_barometros/depositados.jsp).
- Delgado, M. (1998). El discapacitado. Una nueva figura de la exclusión en la escuela. *Trabajadores de la enseñanza*, 192, 14-15.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 201-213.
- Gillborn, D. (2009). Risk-free racism: whiteness and so-called «free speech». *Wake Forest Law Review*, 44, 535-555.

- Giroux, H. y MacLaren, P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. En T. S. Popkewitz (Coord.). Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- González, F.; Pérez, M. D. y Sánchez, M. C. (2006). Diseño de un modelo formativo de educación intercultural para el profesorado. En Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar. Descargado el día 9 de julio de 2010. [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_3/78.F.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/78.F.pdf).
- Hjern, M. (2001). Education, xenophobia and nationalism: A comparative analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27 (1), 37-60.
- Housee, S. (2008). Should ethnicity matter when teaching about «race» and racism in the classroom? *Race Ethnicity and Education*, 11 (4), 415-428.
- INE (2008). Instituto Nacional de Estadística: Demografía y población/Migraciones. Descargado el día 9 de julio de 2010. [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_migrac.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm).
- Ito, T. A. y Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: Electrocortical measures of attention to the race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 616-626.
- Law, I. (2003). University teaching in ethnicity and racism studies: context, content and commitment. *Ethnic and Racial Studies*, 26 (3), 517-522.
- (2007). Tackling racism, whiteness and Eurocentrism in learning and teaching. *Educational Developments*, 8 (3), 15-17.
- MEC (2009). Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados de los cursos 2003/2004 y 2008/2009. Ministerio de Educación. Descargado el día 9 de julio de 2010. <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>.
- Pérez Yruela, M. y Desrues, T. (2007). Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Descargado el 9 de julio de 2010. <http://www.oberaxe.es/documentacion/>.
- Potts, A. D.; Triplett, C. F. y Rose, D. G. (2008). An infused approach to multicultural education in a pre-service teacher program: Perspectives of teacher educators. *International Journal of Multicultural Education*, 10 (1), 1-15.
- Romero, J.; Gómez, A. L.; García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. L. Gómez (Eds.). La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática». Consejería de Educación de Cantabria.
- Sales Cigues, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods (3.<sup>a</sup> ed.). Oxford: Wiley.