

Desarrollo intercultural: Consideraciones sobre el crecimiento de sí mismo y de los estudiantes

Una de las vocaciones más nobles para las y los jóvenes en el nuevo siglo será trabajar para el desarrollo de la comprensión intercultural. Tales personas serán los misioneros de esta nueva época, que reparten luz entre los grupos... al darles una visión contemporánea de la nueva comunidad global.

CARL COON

Esquema de capítulo

ESTUDIO DE CASO: DISENTIMIENTO EN LA ESCUELA MAPLEWOOD

MODELOS DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y RACIAL

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

El angloconformismo y la ideología asimilacionista

El multiculturalismo y la ideología pluralista.

PROGRAMAS EDUCATIVOS MULTI-CULTURALES CONTEMPORÁNEOS:

NO SON TODOS LO MISMO

La tipología de Sleeter y Grant

La tipología de Mitchell

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

CÓMO DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

Etapas etnocéntricas del MDSI¹

Etapas etno-relativas del MDSI

INCIDENTES CRÍTICOS EN MAPLEWOOD

1 Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural

Preguntas focales

1. ¿Alguna vez se ha dicho a sí mismo algo parecido a lo siguiente? "Ciertamente yo no habría pensado de este modo hace unos pocos años (o meses). He cambiado, veo las cosas de manera diferente a como las veía antes." Como profesor, usted espera que los estudiantes aprendan, que crezcan y que cambien como resultado de ciertas experiencias o encuentros. ¿Qué pautas podría usted emplear para establecer si sus estudiantes se están volviendo más sofisticados en su comprensión y análisis de la cultura y de la efectividad intercultural? ¿Qué pautas puede utilizar para determinar si usted mismo se está volviendo más sofisticado en su comprensión y análisis de la cultura y de la efectividad intercultural?
2. ¿Qué diferencias puede identificar en las personas que son más etno-relativas en su orientación, en comparación con aquellos que exhiben comportamientos más etnocéntricos?
3. ¿Cómo podría usted diseñar experiencias que lleven a los estudiantes desde una orientación etnocéntrica a una que sea más etno-relativa?

El siguiente estudio de caso presenta muchas perspectivas y puntos de vista sobre asuntos relacionados con la cultura en una escuela y comunidad. A medida que usted lea el estudio de caso, trate de identificar la variedad de puntos de vista. Los incidentes críticos al final del capítulo le remitirán de nuevo al estudio de caso, a medida que explora el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

Estudio de caso: Disentimiento en la Escuela Maplewood

Sue Murray, profesora de quinto grado de matemáticas y de ciencias: El asunto no comenzó con la carta del Señor Jameson al editor del periódico local a finales de febrero, pero allí fue cuando adquirió fuerza y atrajo a la discusión un número cada vez más grande de personas. Y ahora, justo dos meses antes del final del año escolar, todas esas personas están furiosas y ofendidas, muchos están confundidos, los profesores se están poniendo ansiosos y los estudiantes no saben qué pensar. El señor Goodwin, el rector, parece estar haciendo todo lo que se puede para conciliar a las personas, y a mi juicio están haciendo un progreso considerable. Vamos a ver si puedo resumir todo lo que ha sucedido. Comenzaré con la carta a la cual acabo de referirme. Luego, a algunas otras cartas al editor que muestran la gama de las respuestas.

Querido Editor del Daily Record

Como contribuyente y ciudadano de esta espléndida ciudad resiento lo que veo que está sucediendo en las escuelas. A mi juicio, las escuelas tienen la meta de preparar a las gentes jóvenes para el futuro. Si los estudiantes luego han de ir a la Universidad, entonces deben tener los cursos de prerrequisito que necesitan para tener éxito. Si deben aprender un oficio, entonces la escuela les debe proporcionar las habilidades que necesitarían para realizar su trabajo. Un estudiante que está indeciso respecto a lo que el futuro le depara, debe tener una oportunidad para ensayar distintas opciones. Todo esto es lo correcto y así debe ser. Es de este modo como las escuelas han funcionado, desde que yo fui a ellas hace ya muchos años.

Pero ¿desde cuándo las escuelas se han convertido en responsables de satisfacer las demandas de cualquier grupo que se aparece y sostiene que ha sido maltratado o ignorado en la sociedad? Yo no creo que las escuelas deban enseñar una educación multicultural. Y ¿eso



qué es? A mi nadie me ha mostrado un libro sobre educación multicultural que los estudiantes puedan estudiar. No es una parte de la prueba de proficiencia del Estado. Antes solíamos tener aquí buenas escuelas que trabajaban para todo el mundo. Ahora no parecen estar funcionando en absoluto. ¿Por qué deberían los profesores y estudiantes gastar su tiempo realizando debates, montando obras de teatro, teniendo supuestos festivales culturales y comidas improvisadas, y pagando buen dinero para invitar a algún grupo de danza cultural para representar ante los muchachos? Aclaremos las cosas. Las escuelas tienen una responsabilidad de preparar a la gente para la vida, no de enseñar a todo el mundo respecto a los problemas de otros grupos. Con tantas personas tan diferentes que ahora viven en los Estados Unidos, no habría cabida en el día escolar si fuera todo eso lo que los profesores enseñaran. Además, ¿no se supone que todos seamos estadounidenses? Si a la gente no le gusta la forma como las cosas se hacen, deberían regresar de donde vinieron. Después de todo vinieron a Estados Unidos, deberían hacerlo a la forma estadounidense.

Pero quizá no es la culpa de los profesores. Quizá hay una falta de dirección en las escuelas, desde los administradores, hasta la junta de la Secretaría de Educación. Y mientras que no puedo dejar de pagar mis impuestos, puedo votar "NO" contra el siguiente impuesto escolar y votar para reemplazar a los miembros actuales de la junta. Creo que muchos otros estarían de acuerdo conmigo y seguirían mi iniciativa.

John Jameson, un ciudadano molesto
Febrero 27

Editor, Daily Record,

Escribo en referencia a la carta del Señor Jameson respecto a los problemas en las escuelas. Estoy de acuerdo. Ya era hora de que adoptáramos una postura y dejáramos de congraciarnos con cada grupo que se presenta. Mi esposo ha estado desempleado durante casi un año ya, y no parece poder obtener un trabajo debido a cosas como la acción afirmativa. Sin embargo, veo a muchas personas que trabajan en oficios que deberían corresponder a verdaderos estadounidenses. Si a la gente no le gusta lo de aquí, pues debería irse. He viajado a otros países y cada vez que lo hago me acuerdo cómo estamos mejor aquí en los Estados Unidos. Creo que las escuelas forman parte del problema y este debería arreglarse pronto.

Rebecca Reynolds
Marzo 5

Al Editor del Daily Record,

Quiero presentar mi desacuerdo con las cartas escritas por el Señor Jameson y la Señora Reynolds, quienes se quejan respecto al hecho de que las escuelas abordan la educación multicultural. Como alguien que trabaja en la comunidad comercial, yo sé que el mundo está cambiando —mucho más rápido de lo que muchas personas en esta ciudad parecen estarlo haciendo— y nuestros hijos deben prepararse para estos cambios. La escuela puede ser el único lugar donde nuestros hijos pueden aprender sobre otras personas - sobre otras culturas, acerca de cómo diferentes pueblos piensan y actúan, y cómo aprender a llevárselas con los que son distintos. Muchos padres están demasiado ocupados o no tienen suficiente experiencia para abordar semejante tarea tan difícil. Necesitamos las escuelas para que lo hagan por nosotros. Después de todo, es en la escuela donde los niños de diferentes orígenes se juntan durante largos periodos de tiempo. ¿Qué mejor lugar existe para que los niños aprendan acerca de la diversidad? Yo apoyo plenamente nuestras escuelas en todo lo que puedan hacer para abordar la diversidad y espero que otros en esta comunidad también se presentarán a dar su apoyo.

Joyce Maples
Marzo 8



Sue Murray: Como ya lo he dicho, no fueron las cartas al Editor las que dispararon todo, pero sí nos dan un sentido de la variedad de las reacciones de las personas. Desde el principio mismo del año escolar las tensiones han seguido subiendo. Parece como si nadie estuviera feliz con la forma en que las cosas se dan, y no comprendo por qué. Yo tenía mucha emoción al comenzar a enseñar en el equipo del grado quinto, después de enseñar durante cinco años en el grado cuarto en un aula aislada. Pero con todos los cambios de desarrollo que los niños están experimentando y con todas las tensiones raciales y étnicas que han emergido, no sé si podré soportarlo otro año. Tenemos padres que están furiosos porque no nos dirigimos a lo que ellos piensan que son asuntos críticos. Hemos tenido ya varias reuniones con padres de familia, que implican también a todos los profesores así como al rector, en las que intentamos discutir sus preocupaciones, pero nada parece ya ayudar. Y muchos padres y otros ciudadanos locales han estado presentándose en las reuniones de la junta directiva del colegio para expresar sus preocupaciones.

Creo que los problemas comenzaron en octubre pasado, durante la fiesta escolar de Halloween. Habíamos estado preocupados en cuanto a la violencia en general y en cuanto al aumento del número de películas de tipo brutal que influyen sobre muchas de las elecciones de disfraz de los niños. En lugar de que los niños se disfrazaran bajo cualquier forma si salían para pedir dulces, los alentamos a que vinieran vestidos como una figura política o social. Realmente me sorprendí cuando dos niños, Tom y Daniel, vinieron disfrazados como indígenas y otros tres, Keenan, James, y Troy, vinieron disfrazados como mascotas de equipos deportivos —uno como Indígena del Cleveland, otro como Piel roja Washington y otro como un Bravo del Atlanta. Qué comentario social hacían, y bastante sofisticado, debo agregar, para un grupo de estudiantes de escuela media. Tenían afiches que ponían en cuestión los estereotipos de la gente: algunos pedían que cambiaran el logo del equipo, y algunos argumentaban a favor de mantenerlos por la tradición. Incluso el desequilibrio del poder era evidente en la mezcla de tres a dos que presentaron. Muchos de los niños no caían en cuenta respecto a los mensajes que estos estudiantes trataban de transmitir, pero no todos. Algunos, de hecho, quedaron bastante convencidos por sus declaraciones. Su presencia incluso causó una emoción entre algunos de los padres que vinieron a observar la marcha anual de Halloween alrededor de la escuela. La Señora Marks, presidente de la PTO —Organización de Padres y Profesores— tomó una foto para el periódico de la escuela. Este periódico fue impreso justo antes del Día de Acción de Gracias. Creo que fue este incidente, en combinación con algunas de las obras de teatro y actividades de aula del Día de Gracias, lo que realmente disparó las cosas. Algunos padres de los niños más jóvenes en la escuela comenzaron a quejarse de que montar una obra tradicional de Acción de gracias era la repetición de estereotipos. Yo estuve de acuerdo con algunos de ellos.

Fue poco después de esto cuando volvimos a la escuela, después del descanso de invierno, cuando realmente comencé a molestarme con toda esta atención a la diversidad. Algunos de los padres de los afrodescendientes comenzaron a quejarse porque no se hacía lo suficiente para presentar su cultura y de que no deberíamos hacer las cosas solamente durante febrero en el mes de la historia negra. A la Asociación de Padres y Profesores se le pidió que formara un comité multicultural, y además de la Señora Marks, parecía que solamente los padres de las minorías estaban involucrados.

Y luego, lo que realmente me molestó fue cuando el Señor Goodwin, el rector, me citó a su oficina. Creo que fue a principios de Marzo. Dijo que uno de los padres de los afrodescendientes se había quejado de que yo no era realmente una buena profesora. El padre había dicho que su hijo no estaba aprendiendo y que yo trataba a algunos de los muchachos de modo discriminatorio. Yo no trato a ninguno de los estudiantes de un modo diferente. Y realmente creo que los padres me acusarían de hacer favoritismo si hiciera las cosas diferentes para grupos distintos. Después de todo, todos queremos que los niños aprendan lo que es mejor para ellos. Y somos bastante capaces de hacer que eso ocurra en esta escuela - para todo el mundo. Creo que la diversidad es una ventaja para nosotros. Entre más diferencias tengamos aquí, mejor. Más diferencia equivale a más ideas creativas en el aula, y ciertamente yo no quisiera que todos los niños terminaran iguales aquí. Ya es bastante deplorable que la mayor parte de



los profesores se parezcan mucho entre sí; si todo el mundo fuera igual, sería muy aburridor. Mientras más conozcan las personas respecto a culturas distintas, mejor será para todos. Yo tengo mi grado de maestría con una especialidad en matemáticas y soy bastante buena en la ciencia. Soy una buena profesora. No puedo evitarlo si algunos de los muchachos no aprenden tan rápidamente como los demás. Trabajo duro en lo que hago y resiento el ser acusada de favoritismo o de no tratar a ciertos muchachos de manera correcta. Algunos de estos padres deberían tratar de enseñar a un aula llena de muchachos que están saturados de hormonas. No es un trabajo fácil, ¿sabe?

Le pedí al Señor Goodwin que me dejara saber cuál de los padres se había quejado, pero no me quiso decir. Le dije que yo quisiera encontrarme personalmente con los padres para discutir el asunto en vez de que ellos se ocultaran detrás del rector. Él dijo que estaba concertando una reunión de padres pronto y que ese sería el momento para que la gente discutiera sus sentimientos. Él dijo que estaba pensando en incluir un facilitador para ayudar a la discusión de una manera positiva.

Me pregunto cómo se siente mi equipo de enseñanza.

Este libro no sólo le ayudará a desarrollar una comprensión sobre cómo son socializados los individuos en sus grupos de identidad inmediatos, social e individual (por ejemplo: la familia, el grupo étnico); también aborda su habilidad posterior para aceptar a otras personas e interactuar eficazmente con ellas. Este capítulo examina lo que significa desarrollar una conciencia mayor y una sensibilidad mayor respecto a su cultura, así como a las culturas de otras personas. Comienza presentando algunos modelos generales de identidad étnica y racial y termina examinando de cerca el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (MDSI) como un medio para volverse interculturalmente competente.



Modelos de desarrollo de identidad étnica y racial

Usted no siempre ha sido lo mismo física, cognitiva, emocional o experiencialmente. ¿Qué significa desarrollar, cambiar sobre el tiempo, ver e interactuar en el mundo desde una perspectiva nueva y diferente? Los modelos de desarrollo proponen un esquema jerárquico mediante el cual un individuo progresa desde un nivel al siguiente, a menudo como resultado de experiencia directa y maduración. Numerosos modelos de desarrollo o de etapas han sido propuestos a lo largo de los años y tienen relevancia para los educadores: El concepto de Erickson de la formación de la identidad psicosocial,² las etapas del desarrollo moral de Kohlberg,³ o las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget.⁴ Modelos relacionados con el estudio de la cultura y la educación intercultural sólo recientemente han emergido, el más reciente puede trazarse en los modelos diversos de identidad étnica propuestos después del auge del movimiento por los derechos civiles.

La teoría de la identidad étnica se refiere al "proceso de definir para sí mismo la significación personal y el significado social de la pertenencia a un grupo étnico particular"⁵. El concepto de identidad racial a menudo es empleado de manera intercambiable, no obstante es cualitati-

2 E. H. Erickson, *Identity, Youth, and Crisis* (New York: Norton, 1968).

3 L. Kohlberg, *Stages in the Development of Moral Thought and Acting* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1969).

4 J. Piaget, "The Theory of Stages in Cognitive Development", en *Measurement and Piaget*, ed. D. R. Green (New York: Mc Graw-Hill, 1971).

5 C. Grant, y G. Ladson-Billings eds., *Dictionary of Multicultural Education* (Phoenix, A. Z.: Oryx, 1997), p. 106.

vamente diferente. La raza, como ya se ha dicho, a veces es socialmente definida con base en criterios físicos (por ejemplo: color de la piel, rasgos raciales), mientras que un grupo étnico es socialmente definido sobre la base de criterios culturales (por ejemplo: costumbres, historia compartida, lenguaje compartido). Usted puede identificarse a sí mismo como miembro de un grupo étnico, sin por eso pensarse en términos raciales. Lo contrario también puede ocurrir.

Una variedad de modelos de identidad racial ha sido propuesta, la mayor parte influenciados por el movimiento de conciencia negra. Cross propuso un modelo en cinco etapas, que describe un proceso que se mueve desde una conciencia racial baja, a través de un periodo de examen activo de lo que significa ser negro, para finalmente internalizar una identidad negra positiva. Estas cinco etapas son el pre-encuentro, el encuentro, la inmersión-emersión, la inmersión, y la internalización.⁶ Spring adaptó este modelo específico de una cultura a otros grupos, que incluyen otras culturas dominadas, así como grupos de inmigrantes en general⁷. Lo que sigue es un resumen de la adaptación de Spring.

Pre-encuentro

Los individuos en la etapa del pre-encuentro exhiben una cierta cantidad de odio hacia sí mismos, y a menudo aceptan los estereotipos negativos perpetuados por la sociedad dominante a través de la televisión, la radio, los periódicos, y la conversación. Estos estereotipos negativos, entonces, a menudo son internalizados y se convierten en parte de la identidad étnica de la persona. Los individuos en este nivel comienzan a verse a sí mismos como perezosos, estúpidos, desgredados, ladrones —lo que sea que el estereotipo prevaleciente presente. Una vez que estos sentimientos son internalizados, las personas jóvenes en este nivel comienzan a hablar de su grupo en general como perezoso o estúpido. Una profecía que se auto-cumple, pues estos individuos empiezan a identificarse a sí mismos como probables fracasados en la escuela —y en últimas fracasan.

Los niños pequeños son especialmente vulnerables a los mensajes dados por otros. Los niños inmigrantes pueden enfrentar problemas semejantes a los de otros grupos dominados a medida que se convierten en víctimas de estereotipos negativos debido a sus formas de hablar, a sus rasgos distintivos o sus formas de vestirse. El estereotipo del asiático estadounidense como estudiante modelo, aunque parezca positivo, también puede implicar pasividad y obediencia. Entonces, los adultos asiáticos pueden sufrir al ser concebidos como sumisos y humildes. Y no creo que los estadounidenses-europeos estén exentos de tener que confrontar estereotipos negativos. Un número de grupos étnicos estadounidenses (estadounidenses polacos, alemanes, judíos, italianos, etc.) se ha organizado para combatir las muchas imágenes negativas que han sido difundidas respecto a ellos.

Encuentro

En esta etapa, los individuos confrontan un incidente que les obliga a poner en cuestión los estereotipos negativos que se han convertido en parte de su identidad étnica. Numerosos incidentes

6 W. E. Cross Jr., *Shades of Black: Diversity in African-American Identity* (Philadelphia: Temple University Press, 1991)

7 J. Spring. *The intersection of cultures: Multicultural Education in the United States and the global Economy* (New York: McGraw-Hill, 2000)



en años recientes han obligado a muchas personas a volver a evaluar su identidad de nivel pre-encuentro. Las reacciones a incidentes altamente difundidos como la paliza a Rodney King, el sesgo racial de muchas agencias policíacas, o incidentes de racismo en la educación han llevado a muchas personas a repensar su identidad étnica. En esta etapa, la gente comienza a ver el odio de sí como producto de estereotipos negativos y comienzan a verse como parte de un grupo más grande que experimenta semejantes barreras sociales. La gente comienza a preguntarse "Por qué pienso de esta manera respecto de mí mismo y de mi gente?"

Inmersión – Emersión

En esta etapa intermedia, la gente comienza a deshacerse de su auto-odio étnico, a redescubrir su cultura tradicional y a asumir una nueva identidad étnica. La gente puede adoptar los símbolos de su pueblo, así como llevar la ropa tradicional de su grupo, adoptan nuevos peinados que reflejan a su grupo, aprenden a hacer las comidas tradicionales, y así por el estilo. Los afrodescendientes, por ejemplo, pueden llevar un dashiki, los descendientes de italianos pueden comprar máquinas para hacer pasta, o los estadounidenses judíos pueden usar un kippa.

Inmersión

Esta etapa está representada por una inmersión completa de la persona en una cultura étnica. Los estadounidenses mexicanos pueden afiliarse a organizaciones enfocadas a asuntos Chicanos; los puertorriqueños pueden involucrarse en discusiones respecto a la independencia, en oposición a la condición de estado de la Nación; los indígenas pueden afiliarse a movimientos de indígenas estadounidenses; la gente comienza a buscar la literatura y la música de su cultura; y así por el estilo. Esta etapa representa una orientación altamente etnocéntrica, y la gente puede adoptar una actitud santurrana. La gente también puede adoptar una actitud un tanto militante, desafiando las prácticas sociales e institucionales existentes. Por ejemplo, los estudiantes mexicano-estadounidenses de alguna de las escuelas públicas, en Los Ángeles, entraron en paro hace unos cuantos años, exigiendo que se sirviera comida Chicana en las cafeterías.

La inmersión de la gente en su cultura étnica cambia su perspectiva respecto a los acontecimientos. La gente comienza a reconocer la importancia de la contribución de su pueblo a la sociedad mayor, tal como la influencia del arte italiano y el pensamiento en el arte y literatura occidentales, o las contribuciones del occidente africano a las ciencias y al arte. Las personas comienzan a leer distintos relatos de la historia desde múltiples perspectivas, señalando que la mayor parte de lo que los niños aprenden en la escuela ha sido contado desde el punto de vista europeo. La ira social asociada con esta orientación - "te desafío blanquito" - proporciona a la gente la energía emocional para expulsar de sus cerebros los últimos vestigios de la dominación⁸.

Internalización

En esta etapa, los individuos aprenden a vérselas con el hecho de vivir dentro de la cultura de los

8 Ibid.



Estados Unidos (u otra sociedad dominante) al mismo tiempo que mantienen una relación con su cultura étnica. La gente se vuelve plenamente bicultural o multicultural y adopta un punto de vista de la cultura dominante que es tanto de aceptación como de crítica. Pueden identificarse con ciertos aspectos de la sociedad dominante (la abundancia material, quizá) mientras rechazan otros aspectos (el racismo, por ejemplo). Los afrodescendientes pueden decir, "Algunos blancos son racistas, pero no todos. Aunque no me guste todo, he crecido aquí y este también es mi hogar. Las cosas pueden mejorar si seguimos trabajando hacia esa meta". La ira se enfoca en ciertos aspectos de la sociedad —combatir la discriminación en las escuelas o los impresos racistas en los manuales, por ejemplo.

Como Spring, Banks examinó las etapas emergentes del desarrollo étnico de los individuos dentro de un grupo particular, y propuso un modelo semejante en seis etapas. Las primeras tres etapas —el cautiverio psicológico étnico, el encapsulamiento étnico, y la clarificación de la identidad étnica— son semejantes a las de Cross.⁹ Las últimas tres etapas abordan más directamente la sociedad global.

La etapa 4 de Banks, llamada la bi-etnicidad, se refiere a los individuos que tienen un fuerte sentimiento de su propia identidad étnica así como una comprensión sana y de respeto hacia los demás. Los individuos en esta etapa participan igualmente bien y cómodamente en dos grupos diferentes —su grupo étnico de origen así como al menos otro, generalmente el de la sociedad corriente. Se han vuelto biculturales. Piénsese en los numerosos judíos estadounidenses quienes funcionan eficazmente en numerosas organizaciones judías mientras que al mismo tiempo interactúan en la sociedad mayor con una habilidad relativa. De manera semejante, muchos afrodescendientes (o cualquier otro grupo, en efecto) son capaces de desplazarse con facilidad y respeto entre su propia comunidad de cultura y la de la corriente principal. Esta etapa refleja gente que se está integrando exitosamente, no asimilando, como se refiere en la discusión sobre la aculturación en el capítulo 3°.

La etapa 5 en el modelo de Banks, multi-etnicidad, representa la meta idealizada para la identidad ciudadana en naciones tan étnicamente pluralistas como las Estados Unidos, Canadá, o Australia. Los individuos en esta etapa tienen una comprensión y apreciación de muchos grupos, son capaces de funcionar más o menos eficazmente dentro de una variedad de comunidades étnicas y culturales, y mantienen una lealtad al estado nación y a sus valores idealizados.

Finalmente, en la etapa 6, la globalidad y la competencia global, los individuos reflejan identidades positivas étnicas, nacionales y globales, al mismo tiempo que demuestran o exhiben conocimiento, actitudes, habilidades y competencias requeridas para funcionar eficazmente en culturas étnicas desde una variedad de contextos. Como lo afirma Banks, "han internalizado los valores éticos universalistas y los principios de la humanidad y tienen las habilidades, las competencias y los compromisos requeridos para actuar en estos niveles"¹⁰.

Cross sugiere que la identidad internalizada sirve a tres funciones principales¹¹. Primera, al proporcionar un sentimiento de seguridad psicológica, protege a la gente de los insultos que pueden venir de otros grupos. Segunda, proporciona a la gente una sensación de pertenencia a un grupo cultural mayor. Y tercera, proporciona una base para tratar con gente de otras culturas.

Entonces, ¿cómo han abordado las escuelas de nuestra nación los asuntos relacionados con la diversidad y la cultura en la educación, a lo largo del tiempo? La siguientes dos secciones

9 J. Banks, *Multiethnic Education: Theory y Practice*, 2nd ed. (Newton, MA: Allyn and Bacon, 1988)

10 Cross, *Shades of Black*

11 Banks, *Multiethnic Education*



echan una mirada somera al esfuerzo histórico, así como al análisis de acercamientos más recientes a la educación multicultural. La sección siguiente examina ciertas concepciones recientes del desarrollo intercultural y considera cómo éstas son fundamentales para nuestros esfuerzos de procurar una educación que aborde las metas de la diversidad.

Perspectivas históricas sobre la educación multicultural

Durante los primeros años de la inmigración masiva, desde cerca de 1870 hasta más o menos 1920, el “problema” de la diversidad en las escuelas fue percibido como un problema de cómo asimilar a los hijos de otras nacionalidades. En breve, se creía que la tarea de la escuela era hacer que los niños inmigrantes fueran tan parecidos, como fuera posible, a los niños de clase media anglosajona y protestante, en un tiempo lo más breve posible. De manera interesante, la estrategia clave empleada por las escuelas públicas para realizar esta meta implicó establecer el campo de la terapia del lenguaje (anteriormente denominada patología habla/lenguaje). Los hijos de los inmigrantes, ubicados en clases que los recibían en Nueva York —clases del “corredor de entrada” o tipo “vaporizador”—, fueron instruidos en el uso apropiado del inglés por profesores de habla, a quienes muy pronto, por petición de los padres, también se les asignó trabajar con niños que tenían una articulación o fluidez médicamente inferior.

El angloconformismo y la ideología asimilacionista

Descrito como angloconformismo o modelo asimilacionista, la razón para esta estrategia fue tipificada en las palabras de Ellwood Cubberly, un educador prominente, hacia principios del siglo XX.

En todas partes estas personas se asientan en grupos o comunidades para establecer sus características nacionales, costumbres, y prácticas. Nuestra tarea es disgregar estos agrupamientos o colonias, asimilar o amalgamar a estas personas como parte de la raza norteamericana e implantar en sus hijos en tanto se pueda, la concepción anglosajona de la rectitud, de la ley y del orden de nuestro gobierno popular y despertar en ellos una reverencia hacia nuestras instituciones democráticas y hacia aquellas cosas de valor duradero que, en nuestra vida nacional como un pueblo, consideramos dignas de respetar.¹²

La estrategia asimilacionista fue aplicada a cada nuevo grupo étnico en la medida en que los inmigrantes pasaban por la isla Ellis y otros puertos de entrada. Los judíos, los polacos, los eslavos, los asiáticos y los latino-americanos, se convirtieron en la materia prima a partir de la cual se produciría el nuevo estadounidense. Entre 1860 y 1920, 37 millones de inmigrantes se convirtieron en ciudadanos naturalizados. Su solo número cambió la composición étnica de los Estados Unidos. En el año 1916, por ejemplo, sólo el 18% de la población de San Francisco afirmaba que el inglés era su lengua natal.

Sin embargo, a pesar del alto número de inmigrantes, la cultura dominante estadounidense conservó su identidad inglesa y protestante. Las escuelas públicas de la nación, cuyos profesores eran mayoritariamente mujeres protestantes, blancas, de clase media, hicieron poco o nada para alentar la expresión de la etnicidad o para abordar las necesidades especiales de una

12 Cross, *Shades of Black*



población estudiantil cada vez más diversa. En efecto, según la opinión de la población nativista, se suponía que las escuelas tenían que impedir semejante expresión. La idea de una olla donde se fundirían las razas [melting pot: crisol de razas] se utilizaba para describir el proceso de ayudar a los inmigrantes a abandonar sus lenguas natales, a aprender el inglés y a asimilarse en la cultura estadounidense dominante.

La expresión de olla de fundición vino realmente del título de una obra de teatro escrita en 1909 por Israel Zangwill. La meta de crear una única cultura homogénea, a partir de las muchas que llegaban a las riberas de los Estados Unidos, se representa en el siguiente parlamento de esta obra:

Los Estados Unidos son el crisol de Dios, la gran olla de fundición donde todas las razas de Europa se están fundiendo y reformando! Helos aquí, buenas gentes, pienso yo, cuando los veo en la Isla Ellis, aquí están en sus cincuenta grupos, con sus cincuenta lenguas e historias, y sus cincuenta odios y rivalidades, pero no permanecerán largo tiempo así, hermanos, porque estos son los fuegos de Dios. Un higo para sus rivalidades y vendettas! Alemanes y franceses, irlandeses e ingleses, judíos y rusos —van a entrar todos en el crisol! Dios está construyendo al estadounidense... El verdadero estadounidense aún no ha llegado. Está aún en el crisol. Les anuncio — será la fusión de todas las razas, el superhombre venidero.¹³

James Banks sugiere que los asimilacionistas creen que la identificación de una persona con un grupo étnico debe ser transitoria y temporal porque a largo plazo¹⁴ presenta un obstáculo para los intereses y necesidades individuales. Los asimilacionistas creen que, para que una sociedad avance, los individuos deben abandonar sus identidades étnicas, sus idiomas e ideologías, a favor de las normas y valores de la sociedad nacional mayor. La meta de la escuela, desde una perspectiva asimilacionista, debería ser la de socializar a los individuos en la sociedad amplia para que puedan “funcionar” de una manera apropiada —es decir, de una manera que apoye las metas de la nación según son expresadas a través de sus dirigentes. Las identificaciones grupales étnicas, en caso de que se desarrollen, deben limitarse a pequeñas organizaciones comunitarias. En breve, la meta para los asimilacionistas es hacer lo que sea posible para que cada cual sea “fundido” en un todo homogéneo.

El punto de vista asimilacionista, a veces llamado perspectiva monocultural, comparte una imagen o modelo de la cultura estadounidense. Desde este punto de vista, existe un núcleo central de la cultura estadounidense compuesto de conocimientos comunes, hábitos, valores y actitudes. Para las personas que piensan de esta manera sobre la cultura estadounidense, estas características comunes pueden incluir lo siguiente: los “verdaderos” estadounidenses son básicamente adultos blancos de clase media (o que intentan serlo); son heterosexuales, casados, van a la iglesia (principalmente la protestante, pero a veces la católica); viven en casas para una sola familia (de las que son propietarios, o intentan serlo); trabajan duro, comen bien, se “mantienen parados sobre sus dos pies”; esperan que sus hijos se comporten bien por sí mismos; se lavan bastante y generalmente tratan de oler bien; son patrióticos y veneran la bandera; a menudo son caritativos y en compensación esperan que quienes reciben su caridad traten de comportarse bien; y no están muy interesados en ideas intelectuales que se encuentran en libros escritos por personas que tienen un exceso de educación, en cambio creen en el “bueno y viejo sentido co-

13 Cited by Robert Trujillo in “Bilingual-Bicultural Education: A Necessary Strategy for American Public Education”, in *A Reread at Tucson '66 and Beyond, report of a National Bilingual Bicultural Institute* (Washington, DC: National Education Association, 1973) p. 21.

14 Israel Zangwill, *The Melting Pot* (New York; Macmillan, 1909) p. 37



mún”.

Por supuesto, esta descripción es un retrato compuesto, y de cierta manera es una generalización. No todos los monoculturistas caben cómodamente en esta visión o representación de los “verdaderos” estadounidenses. Pero la mayor parte de los monoculturistas comparten muchas de estas características, y una divergencia de cualquiera de ellas (por ejemplo, la heterosexualidad) casi automáticamente descalifica a una persona, aún si esa es la única manera en la que él o ella difieren. Para las personas que ven la cultura estadounidense de esta estrecha manera, los que no comparten estas características, claramente no son “verdaderos” estadounidenses, no importa si han nacido o no en los Estados Unidos. Además, sus diferencias los vuelven peligrosos para el mantenimiento de los Estados Unidos como “se supone” que este país debe ser. Existe por tanto un papel primario de la educación que consiste en convertir en “niños estadounidenses” a los hijos de los culturalmente diferentes. Es decir, enseñar a estos niños aquellos modos de pensamiento, comportamiento y valoración que les ayudarán a encajar armoniosamente en la cultura monoculturista. Los hijos de los monoculturistas, por supuesto, no necesitan toda esta ayuda porque ya han sido criados en el modelo.

Mientras que los individuos excepcionales, las personas con discapacidades, y las personas intelectualmente, o de otras maneras talentosas, actualmente se consideran “verdaderos” estadounidenses, ellos también habían sido vistos en cierto sentido como “otros”. A comienzos de los años 1870, grandes distritos urbanos escolares formaron clases especiales para los “desobedientes” o para los “retrasados” o para los alumnos “torpes”. En realidad, la mayor parte de estas aulas eran depósitos para niños quienes por una u otra razón “no encajaban” en el programa habitual. Desde estos inicios, la educación especial emergió como un sistema separado, más pequeño, dentro de la escuela pública.

El multiculturalismo y la ideología pluralista

Las personas que creían fuertemente en la idea del crisol de razas han estado al mismo tiempo ofuscadas y furiosas porque los contenidos de la olla nunca se fundieron. Eventualmente, en oposición a la ideología asimilacionista, vino el llamado por un pluralismo cultural por parte de un pequeño grupo de filósofos y escritores, quienes sostuvieron que una democracia política también debe ser una democracia cultural.¹⁵ Para estos pluralistas, los grupos de inmigrantes tenían el derecho a mantener sus culturas e instituciones étnicas dentro de la sociedad mayor. La analogía que emplearon fue la de una ensaladera y plantearon que para tener una ensalada rica, nutritiva (la sociedad) era necesario incluir una variedad de culturas. En breve, la sociedad estadounidense se reforzaría, no se debilitaría, por la presencia de distintas culturas.

Los pluralistas consideran que el propio grupo social es central en el proceso de socialización en la sociedad moderna. Este grupo proporciona al individuo una identidad y una sensación de pertenencia o apoyo psicológico, particularmente cuando se enfrenta con la discriminación por parte de la sociedad mayor. Es a través del propio grupo, generalmente el grupo étnico, como uno desarrolla un lenguaje primario, los valores y las relaciones interpersonales, así como un estilo de vida particular. Los pluralistas creen que los grupos de identidad (racial/étnico, religioso, y así por el estilo) son tan importantes que las escuelas deben activamente promover sus intereses y reconocer su importancia en la vida del individuo. Ya que los pluralistas asumen una orientación



hacia la “diferencia” más que hacia el déficit, subrayan la importancia de un currículo que aborde los distintos estilos de aprendizaje y de patrones de interacción, y que reconozca plenamente las historias culturales de los estudiantes. La presuposición es que mientras más congruente sea la experiencia escolar con las demás experiencias del niño, mayores serán las posibilidades de éxito de éste.

Un conjunto de programas que eran sensibles a la diversidad cultural y a otras formas de diversidad se ubicó bajo el término extensivo de educación multicultural. Emergiendo de los movimientos de los derechos civiles de los años 60, estos programas intentaron abordar las necesidades de las minorías raciales, étnicas y lingüísticas. Específicamente, los estadounidenses hispano parlantes del sur oeste, los puertorriqueños de la costa este, los estadounidenses asiáticos de la costa oeste, los indígenas en los resguardos y en los asentamientos urbanos, y los afro descendientes a través de los Estados Unidos, comenzaron a buscar su participación justa en lo que Estados Unidos tenía para ofrecer, y comenzaron a demandar que la nación se situara a la altura de los ideales que profesaba. La poderosa posición de inconformidad y de frustración, que surgió de la discrepancia entre los ideales y las prácticas estadounidenses, buscó una salida. A partir de la decisión sobre el caso Brown versus The Board of Education of Topeka, de 1954, siguiendo con el acta de los derechos civiles de 1964, y prosiguiendo con la guerra de Vietnam, estos grupos salieron de los ghettos y entraron a los tribunales.

Programas contemporáneos de Educación Multicultural: No son todos lo mismo

La tipología de Sleeter y Grant

En su análisis de la educación multicultural en los Estados Unidos, Sleeter y Grant encontraron cinco categorías distintas de esfuerzos descritos bajo el módulo de educación multicultural, los cuales comúnmente se encuentran en las escuelas.¹⁶ Aunque evidentemente hay un cierto recubrimiento entre ellas, estas cinco categorías representan la variedad de acercamientos que han sido empleados por los pluralistas educativos en sus esfuerzos por adelantar la causa de un acercamiento positivo a la diversidad cultural.

Enseñar a los culturalmente diferentes

El propósito principal de estos acercamientos es el de contrarrestar una orientación de deficiencia cultural y al mismo tiempo ayudar a los individuos a desarrollar y mantener su propia identidad cultural. Estos esfuerzos intentan ayudar a los individuos a desarrollar la competencia en la cultura del grupo dominante, al mismo tiempo que desarrollan una identidad positiva de sí. Tales esfuerzos se enfocan en aspectos de la cultura y del idioma de grupos específicos elegidos, sobre los cuales el profesor puede construir, tales como la cultura (en el sentido tradicional), la raza, la etnicidad, y por tanto, este enfoque excluye la atención al género, la excepcionalidad y la clase social.

Estos acercamientos educativos son evidentes en situaciones en las que la mayoría del grupo es más bien homogénea y proviene de un contexto diferente al del maestro. También es

¹⁶ Ibid.



característico de semejantes acercamientos un énfasis en la transmisión del contenido curricular dominante. Ejemplos de semejantes esfuerzos de educación incluyen el programa de educación temprana Kamahameha de Hawaii, que pretende modificar el contexto escolar para que sea más congruente con la cultura del niño. Los programas para la formación de maestros que enfatizan en “todo lo que debe saberse respecto de la enseñanza de ___ niño” reflejan dicha orientación. Tales esfuerzos pueden transmitir un grado considerable de información específica de la cultura; no obstante, pueden enmascarar una ideología asimilacionista.

Relaciones Humanas

La categoría de las relaciones humanas considera la educación multicultural como un medio a través del cual estudiantes de distintos orígenes comienzan a comunicarse más eficazmente con otras personas, al mismo tiempo que se sienten bien siendo lo que son. Tales esfuerzos proporcionan ideas prácticas sobre la manera como los maestros pueden mejorar las capacidades de comunicación de los estudiantes, y al mismo tiempo ayudar a los estudiantes a comprender a sus pares culturalmente diferentes.

Aunque es esencial que los individuos en una nación pluralista aprendan a comunicarse más eficazmente los unos con los otros, semejante énfasis es sólo una parte de la solución. Una educación que aborde eficazmente la diversidad, va mucho más allá de la gama limitada de la comunicación, e incluye atención a factores tales como la expansión curricular, la inclusión curricular y el empoderamiento.

Estudios de grupos singulares

La categoría grupo-singular se refiere a la instrucción que se centra en las experiencias y culturas de un grupo específico. En respuesta a las demandas tempranas de personas que buscaban ser incluídas en el currículo, fueron desarrollados cursos específicos que reflejan la herencia, las contribuciones y las perspectivas de estos grupos “olvidados” en muchas escuelas y universidades a través de la nación. Tales cursos, como la historia de los afro descendientes, la literatura Chicana, y la cultura indígena, típicamente cursos mono-étnicos, fueron desarrollados y enseñados, en su mayor parte, por miembros de ese grupo particular. Los estudiantes que asistían a tales cursos eran típicamente miembros del grupo étnico elegido. Las metas primarias de estos cursos eran dobles: 1) desarrollar una dimensión de contenido, porque la exclusión del material de la corriente principal típicamente producía una carencia de información fácilmente disponible sobre ciertos grupos; y 2) ayudar a los individuos a desarrollar una percepción y auto imagen más positivas.

Aunque tales esfuerzos eran necesarios, pueden haber tenido la tendencia a perpetuar una orientación más bien etnocéntrica, aunque desde la perspectiva de un grupo diferente. Abordar la diversidad eficazmente hoy en día requiere que sean consideradas perspectivas múltiples. Los esfuerzos de todos los que han contribuido a los estudios de grupos singulares pueden ayudar a los que trabajan ampliando el contenido curricular para los estudiantes de hoy en día.



Educación multicultural inclusiva

Pronto se hizo evidente que la adopción de cursos sobre grupos singulares en y por sí misma no era suficiente para capacitar a muchos de los estudiantes de la minoría a fin de lograr en las escuelas niveles comparables con los de sus pares de la cultura mayoritaria, ni para que avanzaran hacia semejante jerarquía. Estos esfuerzos tempranos se parecían más a prácticas educativas para las minorías, en lugar de prácticas para la educación multicultural.

Un viraje lento de esta orientación comenzó a producirse, el cual proporcionó un nuevo acercamiento, una nueva manera de observar la cuestión sobre lo que es la educación multicultural apropiada. Pronto la educación comenzó a prestarse a asuntos más amplios de la reformar curricular que se enfocaron en el ambiente escolar total. Mientras más y más grupos étnicos comenzaron a hacer exigencias semejantes, la presión aumentó sobre las escuelas y universidades para que desarrollaran y ofrecieran cursos que reflejaran las experiencias de los muchos grupos diferentes. A medida que las semejanzas en la experiencia y perspectiva de las minorías se hicieron evidentes, escuelas, colegios y universidades comenzaron a ofrecer cursos que intentarían vincular las experiencias de los grupos étnicos desde una variedad de perspectivas a través del desarrollo de un núcleo conceptual. Cursos tales como música étnica minoritaria, literatura minoritaria, y la historia de las minorías en Estados Unidos se hicieron populares.

Algunas otras personas se interesaron en una reforma educativa que considerara los problemas educativos más allá de los grupos étnicos minoritarios. Tales esfuerzos intentaron abordar las necesidades de las mujeres, de los grupos religiosos, de individuos con déficit, y de aquellos que venían de regiones particulares del país, tales como los blancos pobres de los Apalaches. Los maestros que emplearon semejante enfoque multicultural en su enseñanza utilizaban materiales, conceptos, y perspectivas de muchos individuos diferentes pertenecientes a diversos grupos. La literatura inglesa, por ejemplo, no se limitaba a estudiar la literatura de los llamados hombres blancos muertos, sino que incluía obras escritas por mujeres, así como por individuos de una variedad de grupos étnicos y culturales. Además, las obras seleccionadas para el estudio fueron aquellas identificadas como relevantes por miembros de ese grupo particular.

Estos cursos ayudaron a aumentar la conciencia de un buen número de personas respecto a las perspectivas y las contribuciones de varios grupos a una variedad de disciplinas y causas. Lo que subyacía a este acercamiento era el enfoque en asuntos tales como la fuerza y el valor de la diversidad en una nación pluralista, los derechos humanos como un principio básico para todos, la aceptabilidad de elecciones de vida alternativas, la justicia social y la igualdad de oportunidades, y la distribución equitativa del poder entre los miembros de todos los grupos étnicos.

Una educación multicultural y reconstruccionista social

Los cuatro acercamientos que acabamos de identificar no parecen haber impactado suficientemente las experiencias de muchas personas, al menos no al grado necesario para empoderarlas y que esto produjera una diferencia en sus vidas. Asumimos que existe un desajuste significativo entre el currículo de la escuela, las experiencias cotidianas y los orígenes culturales de muchas personas de color, y que este desfase para muchos es casi imposible de trascender. Esencialmente, las escuelas lograron poner a ciertos individuos en ventaja, al tiempo que suprimían con éxito a muchos otros.

Sleeter y Grant hablan de proporcionar una educación que sea multicultural y reconstruc-



cionista social.¹⁷ Este acercamiento, va más allá de la educación multicultural en su intento por ayudar a los estudiantes a analizar críticamente sus circunstancias y la estratificación social que les impide una plena participación en la sociedad mayor. La frase “educación que sea multicultural” quiere decir que el programa educativo total debe diseñarse para dirigirse a las necesidades de los diferentes grupos, independientemente de raza, etnicidad, cultura, religión, excepcionalidad o género. Este acercamiento también busca proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para volverse socialmente activos creando los cambios necesarios. Semejante esfuerzo está diseñado para capacitar a los individuos para dar forma a sus propios destinos, de allí el término *reconstruccionista social*.

Sleeter y Grant citan cuatro prácticas específicas a la educación multicultural y reconstruccionista social.¹⁸ Primero, las escuelas y las aulas que adoptan tal acercamiento están organizadas de tal forma que la democracia se pone en marcha. Es decir, no se les dice de una manera pasiva a los estudiantes cómo debe ser la democracia. Más bien, se les da a los niños la oportunidad de participar en la construcción de un sistema que ejemplifica la democracia en acción. Los estudiantes participan en actividades tales como determinar las reglas y las consecuencias de la interacción en el aula, pueden participar en determinar segmentos del currículo y pueden ser incluidos en varios aspectos de la evaluación del programa.

Segundo, los estudiantes aprenden a analizar su situación de vida y así volverse conscientes de las inequidades de su sociedad que afectan sus vidas, tales como la inequidad de pago para igual trabajo entre individuos de distintos grupos, o la presuposición de que la educación mejora automáticamente la experiencia de vida de una persona. Ogbu resume este asunto a través de la posición de un individuo:

La gente blanca siempre ha sentido que son superiores a todos los demás grupos. Y cuando la gente de las minorías comienza a protestar y a impugnar este complejo de superioridad, la gente blanca comienza a gritar el lema de “Ley y orden”. Pero la única solución al problema, dice usted, es la educación. La educación lo hará. Bien, tome ahora el ejemplo de mi esposa. Ella hizo sus cuatro años de universidad y sin embargo aún no consigue un trabajo. Es decir, que la educación no es la única respuesta. Es una de las respuestas, pero no toda la respuesta.¹⁹

Adquirir los conocimientos en sí mismos, sin embargo, no es suficiente. La tercera práctica específica a este enfoque educativo es que los estudiantes aprendan habilidades de acción social para que estén mejor preparados para poner su conocimiento y sus intereses en acción en las arenas políticas, económicas o sociales. Sólo entonces pueden ocurrir cambios significativos que tengan el potencial para afectar a un gran número de personas.

Finalmente, se hacen esfuerzos para alentar a los grupos a unirse para que los esfuerzos de los grupos más pequeños se concentren y se refuercen en su lucha contra la discriminación y la opresión. Es entonces cuando un movimiento social grande puede formarse. Es decir, cuando grandes números de personas juntan sus esfuerzos para promover o resistir un cambio en la sociedad, pueden nacer organizaciones formales. El feminismo y el movimiento de los derechos civiles de las últimas décadas resultaron de la formación de muchas organizaciones que dirigen

17 Christine Sleeter and Carl Grant, “An análisis of Multicultural Education in the United States” *Harvard Educational Review* 57, 4 (November 1987) 421 - 444

18 Christine Sleeter and Carl Grant, “Educational Equity, Education That Is Multicultural and Social Reconstructionits”, *Journal of Education Equity and Leadership* 6, 2 (1986): 105 - 118

19 Ibid.



los esfuerzos de las personas para producir cambios significativos.

La tipología de Mitchell

A lo largo de los años varios escritores, además de Sleeter y Grant, han analizado la amplia variedad de programas de educación multicultural y los han caracterizado de modo que nos permiten comprender sus propósitos y sus prácticas. Mitchell, por ejemplo, proporciona una tipología ligeramente diferente. Al escribir claramente acerca de los supuestos, las expectativas y las prácticas de varios programas de educación multicultural, él sostiene que la mayoría —si no todos de tales esfuerzos— caen en uno de los siguientes tres modelos.²⁰

Modelos de comprensión cultural

El enfoque de la comprensión cultural enfatiza el aumento de comunicación entre los diferentes grupos culturales y étnicos. Los partidarios de estos modelos presuponen que los Estados Unidos son una nación–estado culturalmente diversa, donde la presencia de la diversidad cultural ha ayudado a crear una sociedad poderosa a través de las contribuciones de todos los estadounidenses, sin importar sus orígenes. Las escuelas, sin embargo, no han actuado para promover esta visión de la sociedad estadounidense, con el resultado de que existen prejuicio y discriminación contra grupos particulares raciales y étnicos. Para remediar esta situación, las escuelas y los profesores deben “avaluar positivamente la diversidad cultural y fomentar un aprecio y respeto por las ‘diferencias humanas’, para reducir la tensión racial y la enajenación de los grupos minoritarios en las escuelas y en la sociedad.”

En este enfoque, se supone que todos los grupos sociales y étnicos son relativamente iguales en valía, y se piensa que la identidad étnica es “un asunto de elección individual o de preferencia —el lenguaje del gran centro comercial” o de la mesa del banquete. Los proponentes de este modelo abogan por la eliminación de los estereotipos raciales y sexuales: avanzan más allá de la simple conciencia de las diferencias culturales en alimentación, vestido y cosas por el estilo; y enfatizan en el desarrollo de actitudes positivas hacia los grupos minoritarios y en desventaja. En otras palabras, las actitudes deberían cambiar. Mitchell sostiene que estos programas “adoptan una postura benigna hacia la inequidad racial en la educación”, por consiguiente la mayor parte de su atención se centra en el desarrollo de la armonía racial y étnica.

Esperando que las escuelas promuevan activamente el avance cultural de todos los estudiantes, estos programas asignan una responsabilidad primaria al profesor del aula para que proporcione información y actividades de enriquecimiento diseñadas para reducir el perjuicio. Mitchell indica que estos programas no han sido muy exitosos en el cambio de actitudes; en efecto, en algunos casos las actitudes de los estudiantes blancos hacia los afrodescendientes y otras minorías se han deteriorado. En parte, la falta de éxito de estos programas se ha atribuido a problemas debidos tanto al contenido como a los métodos.²¹ Además, estos programas pueden,

20 J. Ogbu, *The Next Generation : An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood* (New York: Academic Press, 1974), p. 99.

21 Cameron Mitchell, *Multicultural Approaches to Racial Inequality in the United States* (Baton Rouge: Louisiana State University, 1989) , typescript. This work is also the source of all subsequent quotations in the three sections that



de hecho, fomentar los estereotipos al agrupar a individuos solamente sobre la base de una sola característica —raza, etnicidad, religión, y rasgos similares. Raras veces se enfatizan las diferencias dentro de estos grupos.

Modelos de competencia cultural

Basarse en modelos de competencia cultural, no es suficiente para apreciar a otros grupos culturales. Lo que se necesita, según Mitchell es la habilidad para comprender nuestra propia identidad cultural y, más allá de eso, la habilidad de “sentirse en casa” en más de un sistema cultural. Los partidarios, dice Mitchell, creen que el acercamiento tradicional asimilacionista preserva el dominio anglo y que la interacción transcultural nos ayudará a la supervivencia de la lengua y de la cultura minoritaria, así como ayudará a disminuir la discriminación y el prejuicio. En el modelo de competencia cultural, los estudiantes minoritarios son alentados no solamente a sentirse orgullosos de su propia herencia, sino en casos cuando su origen es caracterizado por la sujeción y el prejuicio, a volverse fluidos en la cultura dominante.

Al ser críticos de los programas diseñados para remediar los llamados déficit culturales, los abogados de los programas de competencia cultural argumentan a favor de currículos inclusivos, en los cuales se examinan los conocimientos y valores arraigados en las culturas minoritarias. Mitchell afirma, sin embargo, que su doble acercamiento a la identidad cultural conlleva a una contradicción fundamental. Estos programas, al afirmar las culturas minoritarias, ponen en cuestión las normas sociales dominantes que son promovidas en la escuela. Al mismo tiempo, al empujar a los estudiantes a “construir puentes” hacia la cultura dominante, a menudo enfatizando la adaptación lingüística, estos programas ponen a los estudiantes en el camino de la asimilación.

Modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social

Los modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social comparten con otros modelos la creencia de que la diversidad cultural en los Estados Unidos es una fuerza positiva y que fomentar conceptos de sí positivos entre los estudiantes minoritarios es una empresa valiosa. Difieren de otros modelos, sin embargo, en su enfoque respecto a las actitudes de los profesores y de otros miembros del personal de la escuela, y respecto a la cultura de la escuela, la cual, afirman, sirve para suprimir el desarrollo de la identidad étnica y racial y por tanto es parcialmente responsable del bajo rendimiento y la pérdida de oportunidades de empleo entre los estudiantes minoritarios. Por tanto, le incumbe al personal escolar actuar de modo que permita modificar patrones anteriores de discriminación y aumentar las posibilidades educativas y de empleo para los estudiantes minoritarios.

Los críticos de este modelo, sin embargo, señalan que puede ser indebidamente optimista creer que el rendimiento escolar mejorado, basado en un currículo inclusivo, se manifieste luego en mejores oportunidades laborales para los estudiantes minoritarios. El prejuicio y la discriminación existen por fuera de la escuela y no solamente dentro de ella, y la escuela tiene poco poder para alterar las actitudes dominantes en la comunidad mayor. Por lo demás, la complejidad de la cultura escolar en sí misma no ha sido pensada suficientemente por los multiculturalistas



emancipatorios. Tienden a ignorar las complejas relaciones sociales y políticas entre las escuelas y la sociedad mayor en la cual están incrustadas. Asuntos de la formación de políticas, de la toma de decisiones y de las negociaciones, y de construcciones de alianzas en pro de iniciativas reformistas específicas no han sido abordadas por los reformistas multiculturales. Para estos educadores reformistas, según Mitchell, el cambio educativo gira casi exclusivamente en torno a la reorganización del contenido del currículo escolar.

Tal vez sea de valor para usted volver a revisar las metas de este libro que se presentan en el primer capítulo. Los diversos acercamientos a la educación multicultural que se han presentado ¿cómo concuerdan con esas metas? Qué tipo de meta construiría usted en busca de una educación que aborde la diversidad? El modelo integrador propuesto en este libro ¿va más allá de los enfoques presentados hasta aquí? ¿Cómo podemos comenzar a vislumbrar, y actualizar, un acercamiento que no sólo sea inclusivo sino que ayude a la gente a desarrollar las capacidades para colaborar eficazmente a través de los grupos? La discusión que sigue aborda estos asuntos.

La competencia intercultural

Exactamente ¿en qué consiste tener una disposición mental intercultural? ¿Cuáles son las actitudes y comportamientos de las personas que se sienten cómodas y eficaces trabajando en diversas culturas? ¿Cómo reconocería usted semejante orientación en profesores y estudiantes? ¿Y en usted mismo? ¿Cómo podemos ayudar a la gente a desarrollar dicha orientación?

Estudios tempranos en la competencia intercultural intentaron identificar los comportamientos específicos evidentes en individuos que eran eficaces viviendo y trabajando en diversas culturas. Dichos estudios sugirieron que las personas interculturalmente eficaces poseen tres cualidades en común: 1) son capaces de hacer frente al estrés psicológico que acompaña la mayor parte de las interacciones interculturales; 2) son capaces de comunicarse eficazmente a través de las culturas —verbal así como no verbalmente; y 3) son capaces de desarrollar y sostener nuevas y esenciales relaciones interpersonales.²² Otras conceptualizaciones de la eficacia y la sensibilidad interculturales consideran la interacción entre los campos afectivo, cognitivo y comportamental.²³ Las personas con una disposición mental intercultural, por ejemplo, avanzan desde la evitación, o la tolerancia a la diferencia, hacia un respeto y apreciación de las diferencias. Se desplazan desde un etnocentrismo inconsciente a una conciencia mayor de la cultura propia y de la de los otros. Y en vez de ser conscientes de lo que no se debe hacer para evitar el racismo, el sexismo y otros prejuicios, ellas comprenden qué hacer para crear relaciones interculturales productivas y respetuosas. Las personas interculturalmente eficaces son por tanto proactivas por naturaleza y cuando toman decisiones y realizan acciones, buscan diversas perspectivas y contribuciones.

Para aprender a manejarse eficazmente a través de las culturas, las personas deberían esforzarse en desarrollar un buen número de habilidades. Deben responder a los otros de una manera que no sea evaluativa; deben intentar proponer más de una sola interpretación cultural del comportamiento (en otras palabras, generar múltiples atribuciones y verificarlas); deben aprender a mediar en los conflictos y a resolver problemas de modos culturalmente apropiados y por vías eficaces; deben motivar a los demás en el contexto de sus valores culturales; promover la

22 Ibid.

23 Cited in Richard Brislin and Tomoyo Yoshida, *Intercultural Communication Training: An Instruction* (Thousand Oaks, Ca: Sage, 1994)



interacción intercultural eficaz a través de la adaptación mutua a diferencias de estilo; respetar las diferencias culturales a través del análisis de las fortalezas y los límites de las diferentes perspectivas, habilidades y conocimientos; modelar comportamientos y actitudes culturalmente sensibles; buscar nuevos aprendizajes acerca de las diferencias culturales; e institucionalizar una perspectiva multicultural en su práctica personal y profesional. En últimas, la competencia intercultural se refiere al mantenimiento de una visión que enfatice la dignidad de todas las culturas y la productividad del pluralismo; al desarrollo de una disposición mental que reconoce el etnocentrismo y busca el valor de la diferencia; y a la adopción de un conjunto de habilidades que emplea la comunicación intercultural de maneras eficaces y éticas.

Los individuos interculturalmente competentes son capaces por tanto de resolver problemas y de tomar riesgos apropiados, desplazan su marco de referencia como se requiere, reconocen y responden apropiadamente a las diferencias culturales, escuchan con empatía, perciben a los otros certeramente, sostienen un acercamiento no valorativo en la comunicación, y recogen información apropiada acerca de otra cultura. En la vida real, por fuera del aula, así como dentro de ella, tales habilidades son críticas cuando las personas se disponen a tomar decisiones, a hacer negociaciones o a resolver problemas entre culturas; cuando figuras subordinadas y de autoridad de diferentes orígenes interactúan extensamente; o cuando individuos o familias realizan transiciones mayores. La escuela y el aula proporcionan un contexto ideal en el desarrollo y en la práctica de estas habilidades.

La competencia intercultural puede ser una herramienta para la supervivencia en el mundo de hoy, tanto como lo es el desarrollo de la habilidad literaria, de las matemáticas y de las habilidades tecnológicas. Los educadores de hoy deben esforzarse por integrar plenamente una educación y una perspectiva multiculturales mientras responden a las necesidades tradicionales y educativas de las comunidades y las naciones. Sin embargo, estos no son asuntos fáciles de abordar adecuadamente. El entrenamiento y la educación multiculturales constituyen una empresa delicada y difícil, y deben abordarse con la mayor sensibilidad. Bennett señala que las interacciones interculturales entre las poblaciones humanas han sido típicamente acompañadas por la violencia y la agresión:

La sensibilidad intercultural no es natural. No forma parte de nuestro pasado primario, ni ha caracterizado la mayor parte de la historia humana. El contacto transcultural usualmente ha estado acompañado por el derramamiento de sangre, la opresión, o el genocidio. El entrenamiento y la educación en la comunicación intercultural son un intento por cambiar nuestro comportamiento "natural". Con los conceptos y habilidades desarrollados en este campo, pedimos a los aprendices que trasciendan el etnocentrismo tradicional y que exploren nuevas relaciones a través de las fronteras culturales. Este intento de cambio debe aceptarse con el mayor cuidado posible.²⁴

Además de las relaciones intensas identificadas por Bennett, la evidencia de lo antinatural del contacto intercultural puede verse en los comportamientos cotidianos de la gente. Muchas personas, incluso los que no albergan prejuicios intensos, admiten que las interacciones con otros culturalmente diferentes tienden a provocar más ansiedad que las interacciones con personas muy similares.²⁵ Para un pequeño número de personas, esta ansiedad conduce a una fuerte preferencia por las interacciones con otros semejantes (un grupo de pares pequeño) y una evitación

24 M. J: Bennett, "Towards Ethno-relativism: A Developmental Model of Intercultural Sensivity" in M. Paige (Ed), *Cross-Cultural Orientation*, ed. M. Paige (Lanham, MD: University Press of America, 1993) pp. 27 - 69

25 K. Cushner and R. Brislin, *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, 2nd ed. (Thousand Oaks, CA: Sage, 1996)



activa de relaciones interculturales. Tales personas, sin embargo, no prosperarán en el mundo de hoy, en el que la interacción intercultural es cada vez más corriente.

Desarrollando una sensibilidad intercultural

Entonces, ¿cómo desarrolla la gente una sensibilidad intercultural? Resulta muy preocupante la relativa carencia de información que tienen la mayor parte de los profesores y educadores de profesores acerca del desarrollo y la sensibilidad interculturales. Exactamente, ¿qué se quiere decir con este concepto? ¿Cómo sabemos cuándo “lo tenemos”? ¿Cuáles son las pautas con las que los profesores deben esforzarse con sus estudiantes? Si hemos de ayudar con el desarrollo intercultural de las personas, ¿dónde comenzamos a comprender cómo se desplazan las personas de una perspectiva etnocéntrica a otra que tenga una orientación más etno-relativa? Todos estos son problemas y preguntas legítimos que deben considerarse.

Los investigadores y los practicantes en los campos de la comunicación y el entrenamiento interculturales tienen algo concreto para ofrecer a los profesores y a los educadores de profesores, cuando se trata de comprender cómo desarrollan las personas una competencia intercultural. El modelo de desarrollo de Bennett de la sensibilidad intercultural MDSI,^{26 27**} por ejemplo, proporciona un marco conceptual para comprender el desarrollo y conciencia individuales siguiendo un continuo desde lo altamente etno-céntrico hasta lo altamente etno-relativo, y este marco puede ayudarnos a comprender mejor algunas de las dinámicas que pueden ocurrir en las etapas 5 y 6 del modelo de Banks del desarrollo de identidad étnica. Al explicar el MDSI, Bennett observa que un aumento en la conciencia cultural se acompaña de una sofisticación cognitiva aumentada. Específicamente, a medida que aumenta la capacidad de las personas para comprender la diferencia, así también aumenta la capacidad de negociar una variedad de visiones del mundo. Como un modelo en seis etapas, que describe la experiencia de la diferencia cultural, el MDSI es lineal en la medida en que nos permite abordar la pregunta “¿entonces qué hacemos luego?” Un tal modelo proporciona una herramienta valiosa para los educadores de jóvenes y de adultos, cuando luchan por alcanzar una mayor sensibilidad intercultural.

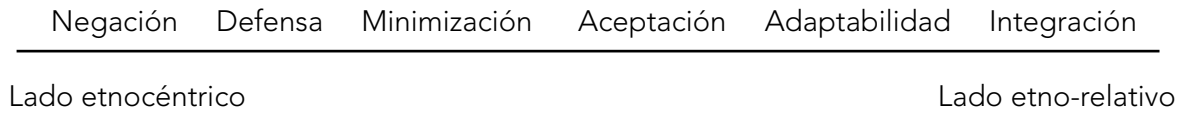
El MDSI se basa en una teoría fundamentada en las observaciones de miles de sujetos quienes aparentemente se desarrollan de modos similares. Tres etapas se ubican del lado del continuo etnocéntrico, y tres etapas reflejan perspectivas y habilidades cada vez más etno-relativas. El MDSI es un modelo constructivista que nos ayuda a comprender mejor los fenómenos complejos de la cultura y de la experiencia intercultural, y explora “la experiencia o complejidad de la diferencia”. Hay una fuerte dimensión afectiva en la mayor parte de los niveles, especialmente en las etapas tempranas. A medida que la gente pasa por las etapas, su visión del mundo se vuelve cada vez más compleja. Por el lado etnocéntrico, un individuo puede estar en la etapa de negación, de defensa, o de minimización. Por el lado etno-relativo, un individuo puede estar en la etapa de aceptación, de adaptabilidad, o de integración.

26 Bennet, “Towards Ethnorelativism”

27 ** En inglés DMIS (Development model of intercultural sensitivity)



Continuo del MDSI:



Etapas etnocéntricas del MDSI

Etapas de negación

La incapacidad de ver las diferencias culturales es evidente cuando los individuos se aíslan o se separan en grupo homogéneos. Los individuos en esta etapa ignoran la realidad de la diversidad y a menudo se caracterizan por declaraciones de tolerancia bien intencionadas pero ignorantes, estereotipadas y superficiales. En esta etapa, la construcción de la diferencia hecha por un individuo, es mínima. La diferencia cultural es a veces atribuida a una deficiencia de inteligencia o personalidad. Hay una tendencia a deshumanizar a los extraños, considerándolos como simples aspectos indiferenciados u objetos de su entorno, convirtiéndolos así en blanco de la discriminación, de la explotación o de la conquista.

En un nivel social, la etapa de la negación puede ser ejemplificada por los separatistas, tales como los que vivían bajo el apartheid en África del Sur, o durante la segregación en el sur de los Estados Unidos. Tales personas pueden tener una experiencia muy compleja y muchas categorías para tratar con su propia realidad, pero tienen una experiencia limitada, si acaso, y pocas categorías para tratar con las diferencias culturales. Al experimentar la diferencia, las personas en esta etapa tienden a organizar a los demás en términos de categorías ya existentes. Tienen una tendencia a ver a los demás y al mundo como subversiones de sí mismos y de su propio mundo. Las personas en esta etapa enfatizan las categorías familiares; simplemente no ven las diferencias.

Si son estadounidenses en París, por ejemplo, tienen una experiencia "estadounidense" y dicen cosas como "París es como los Estados Unidos —automóviles, edificios altos, McDonald's". Si piensan respecto a los inmigrantes, las personas en la etapa de la negación ven los asuntos principales más bien simplistamente. Debido a que tienen la categoría de las diferencias del lenguaje (una comprensión general), pero no de asimilación ni de adaptación (un asunto más específico y más complejo), pueden apoyarse en programas de desarrollo lingüístico como modos de tratar con el problema. Mientras que tales esfuerzos pueden ser útiles superficialmente, tienden a ignorar otros aspectos más fundamentales de los problemas de los grupos (como el racismo y la discriminación).

Bennett llama a esta etapa "el síndrome de las preguntas estúpidas". Las personas en la etapa de negación tienden a tener unas pocas, quizá cuatro, ideas o elementos de conocimiento estereotipado respecto a un país o una cultura. Consideremos África. El conocimiento estereotipado que tienen muchos estadounidenses de origen europeo respecto a África puede incluir animales salvajes, pobreza, gente negra, y la selva. Entonces, todo con respecto a África, es pensado en términos de estas cuatro ideas. Cuando este individuo se encuentra con un africano, todas estas imágenes vienen a primer plano. Dicha persona puede pensar o preguntar, "Entonces, cuando usted deja su choza por la mañana, no tiene miedo de los animales salvajes de la selva que le atacarán?".



Deténgase por un momento y pregúntese respecto a las categorías que muchas personas alrededor del mundo pueden tener acerca de los estadounidenses. ¿Tienden a ver a los estadounidenses como obesos (amantes de la comida rápida), perezosos y ricos, y que manejan carros grandes? Si es así, esta persona del extranjero, cuando conoce a un estadounidense, puede preguntar, "Ah, cuando usted deja su casa grande por la mañana, ¿se monta en su carro grande y se dirige a McDonald's para comer su gran desayuno?" Estas personas presentan todas, la información estereotipada en su juicio de un estadounidense.

Por fuera del propio contexto de uno, las cosas son más bien borrosas. Las personas en la etapa de la negación ven a los demás como viviendo en una realidad diferente y, sin tener mucho conocimiento acerca de estas personas pueden decir cosas tales como:

"Vivir y dejar vivir! eso es lo que yo digo. La mezcla es lo que causa el problema"

"Los negocios son negocios en todo el mundo"

"Mientras todos hablen inglés, no habrá problema"

"A la tecnología no le importa la cultura"

"Nacieron aquí, entonces deberían saber cómo hacerlo de la manera estadounidense"

"Con mi experiencia, puedo tener éxito en cualquier cultura sin ningún esfuerzo especial"

"Yo nunca experimento el choque de culturas"

La negación tiene consecuencias profundas, y cuando las personas en esta etapa se juntan con los demás, pueden ocurrir cosas desagradables. Porque estas personas tienen muchas categorías para tratar con su propia cultura. Pero pocas, si acaso, para tratar con otras culturas, pueden tener una sola categoría para los extranjeros –"personas de culturas". El título de un libro reciente sobre la experiencia camboyana, *To Destroy You Is No Loss: The Odyssey of a Cambodian Family*, captura un sentimiento extremo de alguien en esta etapa²⁸. Una orientación como esta puede conducir a atrocidades como la Shoah,²⁹⁺ la ola reciente de matanzas en Rwanda y Burundi, o la "limpieza étnica" en la antigua Yugoslavia. La gente comienza a creer que las otras personas no tienen sentimientos como los suyos, e incluso tratan a estas personas como si fueran menos que humanas.

Los niños en esta etapa son socializados en el sentido en que la suya es la visión del mundo, en vez de aprender que la suya es una visión del mundo. Y aunque su pensamiento no es necesariamente malo, sí es ignorante, y su comportamiento se puede volver malo. Los individuos en esta etapa no son capaces de pensar la diferencia, y deben descubrir elementos comunes entre las personas, antes de que puedan avanzar. Pasar los individuos de esta etapa a la siguiente implica ayudarles a desarrollar mejores capacidades de discriminación categorial y así ayudarles a volverse más sofisticados en su pensamiento y más complejos en su procesamiento cognitivo.

Etapa de Defensa

La defensa es la siguiente etapa del MDSI. El desplazamiento a esta etapa es motivado por las inadecuaciones de las categorías rudimentarias existentes. Esta etapa está caracterizada por el reconocimiento de la diferencia cultural, aunado con evaluaciones negativas de la mayor parte

28 J. Criddle, *To Destroy You Is No Loss: The Odyssey of a Cambodian Family* (providence, UT: East/West Bridge Publishing House, 1996)

29 + Este nombre designa la destrucción masiva y sistemática de los judíos bajo los Nazis.



de las variaciones con respecto a la cultura familiar propia. Mientras más grande sea la diferencia cultural observada, más negativa será la evaluación acompañante. Un fuerte pensamiento dualista nosotros-ellos es común en esta etapa y a menudo está acompañado con estereotipos negativos abiertos. Cuando son forzados a tener contacto con otros, los individuos en esta etapa se vuelven defensivos. Tienden a reflejar un sentimiento de que "Todos nos estamos volviendo lo mismo" o "el mundo se está convirtiendo en estadounidense después de todo". Las personas en esta etapa generalmente se separan de los demás porque no tienen categorías para tratar la diferencia. Aunque están comenzando a desarrollar una visión más diferenciada de los demás, tienden a "endurecer las categorías" y a estrechar los focos sobre una muestra típicamente elitista y pequeña de la sociedad. Tales personas se defienden así de la mejor manera que pueden.

Típicamente se encuentran tres áreas de defensa: La denigración o la burla, la superioridad, y a veces la inversión. La denigración o burla se refiere a rebajar o activamente discriminar a otra persona. La superioridad asume un etnocentrismo extremo hasta el punto en que se mira despectivamente al otro. La inversión se refiere a cambiar de bando, o a evaluar la propia cultura como inferior a otra e identificarse con la nueva. En un contexto intercultural, la inversión se designa a menudo como "volverse nativo". Los individuos que en la etapa de defensa despliegan tendencias a la inversión, pueden evitar contacto con sus propios ciudadanos y asociarse solamente con los nacionales anfitriones. En los modelos de identidad racial, discutidos antes en este capítulo, tal comportamiento puede reflejar la etapa de pre-encuentro.

La defensa protege la visión del mundo del individuo de las posibilidades de otras realidades. Ya no ocultas, las otras personas (que quiere decir, diferentes) súbitamente se convierten en una fuerza con la cual hay que contar. Los individuos en esta etapa tienden a desarrollar una visión polarizada del mundo. Levantan un cerco e izan su propia bandera, por decirlo así, y mantienen a los demás a distancia. Semejante escenario se convierte en una situación nosotros-ellos y puede conducir a la formación de grupos militantes o de pandillas. Ambos bandos, el grupo dominante así como el grupo minoritario, actúan para proteger su propia posición. En la inversión, nada cambia en la visión del mundo; solamente uno cambia de bando y adquiere los prejuicios del otro grupo.

Las personas en la etapa de defensa pueden hacer afirmaciones como las siguientes:

"Genéticamente, ellos simplemente no tienen la capacidad de comprender estas cosas"

"La única manera en que yo puedo vivir con ellos es pasando la mayor parte de mi tiempo en el club de los expatriados (o país de los expatriados)"

"Inventamos estas cosas, y realmente somos los únicos que las podemos hacer funcionar"

"Esta compañía se construyó sobre nuestros valores, así que nuestras opiniones son las más importantes"

"Estas son escuelas estadounidenses y funcionaron muy bien para nosotros. Los demás deben aprender a hacerlo a nuestra manera"

"Estoy tan molesto con mis conciudadanos que paso todo mi tiempo con los locales" (esta declaración es un ejemplo de inversión)

"Algunas personas (como nosotros) somos los creadores, y los demás (como ellos) son los consumidores"

"Las mujeres son naturalmente pasivas, entonces no cabrían en este nivel"

"Los asiáticos no son afirmativos, por lo tanto son pésimos dirigentes"

No es infrecuente que las personas se encuentren en la etapa de defensa, pero deben alentarse a pasar más adelante. Porque la defensa es un estado afectivo pesado, la gente necesita ser apoyada durante esta etapa. Las tareas de desarrollo requieren ayudar a las personas afectivamente, mientras se enfatiza en lo común entre todas las personas. Las personas que pasan esta etapa comienzan a decir cosas como "todos estamos en esto juntos" y "todos vinimos en diferentes



barcos —pero ahora estamos juntos en este.” Cuando se considera cómo ayudar a la gente a desplazarse de esta etapa, se comienza con el estilo de aprendizaje y otros inventarios que demuestran que todos los individuos y grupos tienen diferencias. El modelo general de cultura de 18 temas también funciona bien con ellos.

Etapa de la minimización

El movimiento que lleva desde la etapa de defensa a la de minimización viene con el descubrimiento de lo que nos es común. La gente comienza a reconocer y a aceptar diferencias culturales superficiales referidas a costumbres alimenticias, el dinero, y cosas similares, mientras se continúa sosteniendo la creencia de que todos los seres humanos son esencialmente lo mismo. El énfasis en esta etapa está en la semejanza de las personas y en lo común de los valores básicos, con la tendencia a definir la base de lo común en términos etnocéntricos (por ejemplo: “puesto que todo el mundo es esencialmente lo mismo, realmente se parece bastante a mí”). Este elemento común percibido puede existir alrededor del universalismo físico (“Todos somos lo mismo – todos comemos, dormimos, respiramos, tenemos sangre roja, y nos morimos”; “Todos somos personas de color, después de todo”) o alrededor de un universalismo espiritual (“En lo profundo todos somos hijos del mismo Dios, lo sepamos o no”).

La minimización es una etapa muy profunda. Evidencia que sugiere que la mayor parte de los maestros está en esta etapa —y les gusta estar aquí porque han trascendido la defensa. Por lo cual, se hace difícil lograr que la gente trascienda esta etapa, porque creen que lo están haciendo bien. Esta etapa, por ejemplo, puede convertirse en política institucional oficial, lo cual puede ser problemático en la medida en que la gente tiende a ser “decente pero ciega a los colores”. Los individuos en la etapa de minimización ven a la gente como básicamente la misma, con poco reconocimiento de las diferencias que de hecho existen. Las personas en esta etapa tienden a no hacer referencia a las características físicas (raza por ejemplo), creyendo que tales características no son importantes si tratan a todas las personas de la misma manera. En la minimización, las personas ignoran la influencia de la cultura y de la experiencia vivida, las cuales pueden ser bastante diferentes entre las personas. Tienden hacia una creencia de que todas las personas tienen las mismas necesidades —aunque en realidad no las tienen.

En esta etapa existe un supuesto etnocéntrico de que todo el mundo debería compartir la realidad propia de uno. Las personas dicen y creen cosas como, “si todo el mundo supiera de mi religión, todos quisieran practicarla”. En las escuelas, algunas personas pueden decir, “Llegan a este país, entonces deben saber que tenemos el mejor sistema educativo”. En el nivel corporativo, las personas pueden decir, “Deberíamos introducir los centros comerciales en todas partes, porque aquí funcionan muy bien” o “No podríamos sobrevivir sin computadores”. Internacionalmente se puede oír a las personas decir, “Australia es muy parecido a los Estados Unidos, sólo que veinte años atrasado”. Pero usted debe mantener en mente que no todo el mundo aspira a ser estadounidense.

En la etapa de minimización las personas pueden decir cosas como:

“La clave para tener éxito en cualquier cultura es ser uno mismo – auténtico y honesto.”

“Las costumbres difieren, claro está, pero cuando uno llega a conocerlos realmente se parecen bastante a nosotros.”

“Tengo este sentimiento intuitivo de las otras personas, no importa cómo sea su cultura.”

“La tecnología trae una uniformidad cultural al mundo subdesarrollado.”



“No importa cual sea su cultura, las personas son bastante motivadas por las mismas cosas.”
“Si las personas son realmente honestas consigo mismas, reconocerían que algunos valores son universales.”
“A pesar de todo, es un mundo pequeño.”
“No veo ninguna diferencia –raza, género o cultura. Todos somos personas”

La tarea del desarrollo consiste en llevar a las personas desde esta etapa hasta la conciencia cultural de sí. Señalar aspectos de la propia cultura individual y mostrar cómo podría diferir de la de otra persona. Sin embargo, puede desarrollarse resistencia ante las personas en torno a cosas como valores fuertemente sostenidos. Conciencia cultural no quiere decir que la gente deba querer y aceptar todo, no es un caso de “todo vale”. Las personas pueden mantener un compás moral, al contextualizar el comportamiento y las creencias del otro. Tomemos como ejemplo la desnudez, ¿es apropiado quitarse la ropa? Bueno, depende —el contexto es crítico. En ciertas circunstancias es apropiado quitarse la ropa (como en la ducha), pero en otras circunstancias (en público) quizás no. El contexto legitima el comportamiento. La cultura se convierte así en un contexto desde el cual explorar los valores del otro. Cuando el contexto se establece, entonces los individuos pueden decidir si se comportarán según ese contexto. Una vez que se logra la conciencia cultural, la persona puede desplazarse desde la minimización hasta la aceptación.

Aunque la minimización es la etapa más avanzada en el lado etnocéntrico del continuo MDSI, las personas en esta etapa a menudo niegan la importancia y el valor de la diferencia cultural y tienden a creer que “todas las personas son iguales”, significando que “todo el mundo es como yo”. Los individuos en la etapa de minimización tienden a ver a las personas como básicamente iguales y hacen poco reconocimiento de las diferencias que son significativas, que continúan dividiendo a las personas, y que subyacen a la mayor parte de las interacciones interculturales.

Bennett afirma que un desplazamiento paradigmático en el pensamiento debe ocurrir para que un individuo pase a las etapas etno-relativas. El movimiento hacia las etapas etno-relativas representa un cambio significativo en el modo de ver la diferencia, pasando desde algo que debe evitarse hacia algo que debe buscarse. Los individuos en la etapa etno-relativa buscan modos de adaptarse a la diferencia y comienzan a reconocer que las personas viven en contextos culturalmente diferentes. La noción de contexto no es comprendida por quienes están en las etapas etnocéntricas.

Etapas etno-relativas del MDSI

Etapa de la Aceptación

La primera etapa etno-relativa, la aceptación de la diferencia, representa una habilidad individual para reconocer y apreciar las diferencias culturales en términos tanto de los valores de la persona como de su comportamiento. La aceptación de las diferencias culturales se considera como lo que proporciona soluciones alternativas viables a las formas en que las personas organizan su existencia y su experiencia.

En esta etapa, el individuo está comenzando a demostrar la capacidad de interpretar los fenómenos dentro de un contexto cultural y a analizar las complejas interacciones en términos de contraste de culturas. Las categorías de la diferencia son conscientemente elaboradas. Las personas en esta etapa dicen cosas como esta “No son buenos ni malos, sólo diferentes”. Más adelante, el individuo puede ver estas creencias, valores y otros patrones generales de asignación



de la “bondad” o la “maldad” como modos de ser en el mundo que existen en todos los contextos culturales. Las personas en esta etapa también comienzan a buscar la diferencia cultural.

Es claro que la aceptación no quiere decir estar de acuerdo. Las personas pueden respetar y valorar las diferencias culturales, pero no necesariamente concordar con todo lo que ven. Es aquí donde las personas comienzan a discriminar —tienen “gusto”. Las personas tienen gustos y preferencias individuales, y no todas las culturas y las prácticas culturales serán apreciadas o valoradas por todas las personas (por ejemplo, la creencia cultural de que el papel de las mujeres debe centrarse en el hogar y la familia, no es universalmente aceptada). Mientras más sofisticado sea el conocimiento que se posee en una categoría, mayor preferencia personal se puede aportar (al igual que puede hacerlo un conocedor de vinos). Este comportamiento no es etnocéntrico en la medida en que se asume que el otro es igualmente complejo y aceptable dentro de un contexto dado. Mientras que las personas encuentren que pueden no necesariamente concordar con todas las prácticas que observan en otra cultura, pueden al menos, comprender lo que ven. Los maestros en esta etapa, por ejemplo, pueden comprender que las influencias familiares u otras influencias colectivas pueden ser mayores para un niño latino o asiático que para su contraparte anglo, y que esta comprensión puede atemperar sus expectativas de que esos estudiantes hagan de manera independiente sus elecciones con respecto a decisiones importantes en la vida. Pueden entonces buscar modalidades que les permiten trabajar más estrechamente con la familia del estudiante.

Las personas en esta etapa pueden decir cosas como:

“Mientras más diferencia mejor —más diferencia equivale a ideas más creativas.”

“Ciertamente no quisiera estar al lado del mismo tipo de personas todo el tiempo - las ideas se vuelven rancias, y además es aburridor.”

“Siempre trato de estudiar sobre una nueva cultura antes de ir allí e interactuar con la gente.”

“Mientras más culturas conozca uno, mejores comparaciones se pueden hacer.”

“A veces es confuso, sabiendo que los valores son diferentes en varias culturas y deseando ser respetuoso, pero al mismo tiempo deseando mantener mis propios valores nucleares.”

“Yo sé que mis estudiantes afrodescendientes y sus familias, y yo, un estadounidense europeo, hemos tenido experiencias de vida muy diferentes, pero estamos trabajando juntos en una comunidad de aprendizaje.”

“Nuestro nuevo alumno viene de México. ¿Dónde puedo aprender sobre la cultura mexicana para poder ser más eficaz en el aula?”

Pero la mera aceptación no es suficiente para lograr eficacia con otra cultura. Es necesario desarrollar nuevas habilidades para poder ser maestros, o negociantes, más eficaces.

Etapa de la Adaptación

En la siguiente etapa, la adaptación, los individuos comienzan a ver las categorías culturales como más flexibles y se vuelven más competentes en su capacidad de comunicarse a través de las culturas. Los individuos son capaces de utilizar la empatía eficazmente, comunicarse interculturalmente, desplazar marcos de referencia, y son más capaces de comprender a los demás y ser comprendidos a través de las fronteras culturales.

El desplazarse a esta etapa es motivado por una necesidad de acción (mejor enseñanza, mayor beneficio) y empatía cognitiva —la habilidad de cambiar marcos de referencia. Una cantidad significativa de trabajo práctico debe hacerse antes de que un desplazamiento pueda ocurrir y las personas estén dispuestas a aprender nuevas habilidades. Mientras mayor sea la brecha



cultural, más difícil será hacer el desplazamiento. El individuo comienza a experimentar la realidad de un modo más parecido al del “otro”, y puede comprender y sentir el mundo como el “otro” lo haría.

Existen dos formas de adaptación: la adaptación cultural y la adaptación comportamental. La adaptación cultural se refiere a la habilidad conciente de cambiar de perspectiva empleando elementos culturales alternativos de la visión del mundo, y de usar marcos culturales múltiples de referencia en la evaluación de los fenómenos. La adaptación comportamental se refiere a la internalización de más de una visión completa del mundo. El comportamiento puede desplazarse completamente hacia marcos diferentes sin mucho esfuerzo conciente, y los individuos pueden actuar de modos culturalmente apropiados. En esta etapa, los individuos dicen que se están volviendo biculturales o multiculturales. Los maestros en esta etapa, por ejemplo, serán capaces de modificar sus respuestas a sus estudiantes y sus expectativas respecto a ellos desde los grupos socioeconómicos bajos versus los medianos, tanto como sea necesario cuando se refiere a la capacidad de los estudiantes de participar en actividades extracurriculares después de clases. Los estudiantes pares pueden comprender que las necesidades de los estudiantes refugiados son muy distintas de las de los estudiantes de intercambio internacional —aunque ambos pueden venir desde el extranjero- y por tanto, responderán de modo diferente a ellos.

Pero en esta etapa las personas no están simplemente adquiriendo habilidades. Ni tampoco están simplemente regurgitando listas de lo que se hace o no se hace; esta reacción crea emulación, no empatía. El conocimiento y el comportamiento están aquí ligados por la intención conciente. Las fronteras de las categorías se vuelven más flexibles y permeables, y tiene lugar una toma de perspectiva intencional y de empatía.

En esta etapa de adaptación, la gente puede decir cosas como:

“Para realmente ayudar a este estudiante a aprender, voy a tener que cambiar mi enfoque.”

“Sé que están tratando fuertemente de adaptarse a mi estilo, por tanto es justo y correcto que trate de encontrarlos a mitad de camino.”

“Interactúo con mis colegas masculinos y femeninos de un modo algo diferente, para dar cuenta de las diferencias en el modo en que el respeto se comunica.”

“Puedo mantener mis valores y también comportarme de maneras culturalmente apropiadas.”

“Para resolver esta disputa, necesito cambiar mi comportamiento a fin de dar cuenta de las diferencias de posición entre mi cliente árabe y yo.”

“Interactúo de formas diferentes con mis familias latinas de América del Sur y Central, para dar cuenta de sus diferencias al comunicar el respeto y la autoridad.”

Etapa de la Integración

La etapa final, la integración, aunque raras veces se logra, refleja a aquellos individuos que poseen múltiples marcos de referencia y pueden identificar y moverse libremente dentro de más de un grupo cultural. La integración se refiere a la internalización de los marcos biculturales o multiculturales de referencia. Los individuos en este nivel son capaces de mediar entre grupos múltiples. Tienden a mantener una definición de la identidad de sí que es marginal respecto a cualquier cultura particular, y a verse a sí mismos como “en proceso”, caracterizados por la aceptación de una identidad que no está basada en una sola cultura. Las personas en este nivel son capaces de facilitar el contacto constructivo entre las culturas y tienden a ser mediadores culturales o puentes culturales. Este nivel es raro y difícil de lograr para las personas, y es difícil de medir.

Las personas en esta etapa, dicen cosas como:



"A veces no quepo en ninguna parte."

"Cualquier lugar es el hogar, si uno sabe cómo funcionan las cosas allí."

"Me siento más cómodo cuando estoy construyendo puentes entre las culturas que conozco."

"Cualquiera que sea la situación, generalmente puedo mirarla desde una variedad de puntos de vista culturales."

La comprensión de que el desarrollo intercultural es un proceso evolutivo y no revolucionario debería influir fuertemente en la manera como educamos tanto a los niños como a los formadores de educadores. La competencia intercultural no se logra en un solo curso o experiencia. Más bien, uno reconoce dónde está en el continuo del desarrollo, y uno se compromete en una exposición sistemática, a menudo repetitiva, y bien planificada en la que hay interacciones interculturales que están diseñadas para empujarlo a uno a niveles cada vez más complejos. Desplazarse demasiado rápidamente por el continuo es semejante a la inmersión inmediata del buzo hasta cien metros sin tomar el tiempo requerido para equilibrar la presión y acomodarse al nuevo ambiente —el choque puede ser demasiado grande para que el cuerpo lo soporte. Alternativamente, la inmersión o el movimiento gradual permiten al buzo ajustarse a las circunstancias cambiantes y así funcionar más eficazmente en el nuevo ambiente. Así también debería ser con el desarrollo intercultural. La comprensión y la integración de lo que sabemos sobre el desarrollo y la sensibilidad interculturales a la formación de los jóvenes y de los maestros producirá una ciudadanía culturalmente más eficaz y competente.

Incidentes críticos en Maplewood

El estudio de caso presentado al principio de este capítulo terminó con la pregunta de Sue Murray, "Me pregunto cómo se siente mi equipo de enseñanza?" Los incidentes críticos de Maplewood presentados en este capítulo son las perspectivas de otros profesores en la escuela de Maplewood. Al final de cada uno, se le pedirá a usted categorizar la orientación del maestro de acuerdo con el MDSI.

John Reading, Profesor de artes del lenguaje y de estudios sociales de quinto grado.

Se podría decir que estoy en el "séptimo cielo". Llegué al campo educativo después de pasar dos años como voluntario de los Cuerpos de Paz enseñando inglés en Kenia. Fueron los dos mejores años de mi vida. Aprendí a hablar kiswahili bastante bien y tuve la oportunidad de enseñar tanto en una escuela de secundaria como en una universidad local para profesores. Pasaba los fines de semana trabajando con niños más jóvenes en el pueblo en el cual vivía. Hicimos mantenimiento general en torno al pueblo, comenzamos toda clase de proyectos de acción comunitaria tales como la construcción de una ducha pública, y organizamos a una variedad de artistas comunitarios para hacer una muestra de la cultura local. Esta experiencia cambió mi vida.

Crecí en una comunidad no muy lejos de donde ahora enseñé. En muchos modos era muy similar a esta —había pocas minorías, aunque esto ha cambiado con el tiempo. No tenía muchos amigos que fueran diferentes a mí— todos éramos bastante parecidos. No había mucha diversidad diría ahora, aunque ese no es un término que usara entonces. Todos éramos "normales", supongo que se diría.

Me interesé en los Cuerpos de Paz después de años de aprender sobre las diferentes personas en general. Como un niño me recuerdo viendo la revista National Geographic en la casa



de mi tío. Él era geólogo y enseñaba en la universidad comunitaria local. Me interesaba en las fotos —las diferentes formas en que las personas se vestían o no se vestían. Estaba intrigado con las formas diversas como las personas se decoraban – desde su joyería, hasta los tatuajes, y pinturas del cuerpo hasta las perforaciones. Supongo que hoy en día incluso los adolescentes de este país, cuando piensan en cómo se hace un piercing o los tatuajes, tienen mucho en común con las personas acerca de las que yo leía entonces. Pero probablemente la mayoría de los muchachos no verían la semejanza.

En secundaria, estuve activo en el club estudiantil de intercambio. Nunca tuve el dinero para ser un estudiante de intercambio, pero siempre me interesé en otras personas. Luego, tuve un profesor, Mr. Philips, mi profesor de inglés de grado once, quien había pasado dos años en Tailandia como voluntario de los Cuerpos de Paz. Yo estaba realmente intrigado por él y por su experiencia; fue entonces cuando comencé a pensar en hacerlo yo mismo. Hice mi solicitud durante mi semestre de práctica como docente y fui aceptado en el programa en Kenia.

¡Cómo me hizo caer las escamas de los ojos esa experiencia de dos años! Cambié más en esa época de lo que jamás me habría imaginado. Realmente me vinculé al pueblo de esa aldea. Ahora estoy tratando de establecer un vínculo más formal entre esa escuela de la aldea y nuestra escuela. Pero aún no he sido capaz de conseguir suficientes fondos para hacer algo sustancial.

Ahora quiero que todos mis estudiantes tengan una experiencia semejante. Pero, saben ustedes, es difícil de lograr. Cuando volví de Kenia, la mayor parte de mi familia y amigos no estaban muy interesados en escuchar hablar de mis experiencias —sólo querían que yo volviera a ser como solía ser antes y conformarme a como ellos eran. Pero no podía, había cambiado demasiado. Muchas de las cosas en que se interesaban ellos eran poco significativas para mí. Esto creó algunas fricciones entre mis amigos y yo, por un tiempo. Los Cuerpos de Paz trataron de prevenirnos respecto a este problema cuando volviéramos. Nos dijeron que experimentaríamos una especie de shock cultural a la inversa, que volver de regreso a casa sería difícil porque nosotros habíamos cambiado mucho y la mayoría de los que habían quedado en casa no lo habían hecho. Caramba, ¡estaban en lo correcto! Actualmente tengo un contacto más estrecho con mis viejos amigos de los Cuerpos de Paz que con mis anteriores amigos de niñez y adolescencia. Quizá pueda aquí en la escuela hacer algo que produzca una diferencia en la manera como los jóvenes ven a los demás. Por eso estoy más bien contento con toda esta discusión que se ha suscitado sobre la diversidad. Pienso que es una llamada a despertar, pero si no estamos preparados para ello, suscitará todo tipo de problemas. Tenemos un lugar ahora como profesores para trabajar con los y las jóvenes en estos temas. No sólo puedo compartir algunas de mis experiencias, sino que quizá incluso pueda crear experiencias para mis estudiantes que les ayuden a introducirse en el mundo de los otros que existen en su mundo, de una manera más personal y substancial. Pienso que es críticamente importante que las personas aprendan a ver el mundo desde más de una perspectiva, y espero ser capaz de desarrollar esta habilidad en mis estudiantes. Ellos tienen que empezar a comprender las difíciles condiciones del mundo de las personas nativas, comprender las experiencias de los afroestadounidenses, y de los nativos estadounidenses, y mostrar una mayor preocupación por el ambiente. Enseñar nos provee de un excelente medio para lograr esto. Empiezo a sentirme más a gusto cuando le ayudo a la gente a ver el mundo a su alrededor desde otra perspectiva —como si fuera un constructor de puentes. Pienso que los jóvenes de ahora también necesitan esta herramienta del entendimiento.

- o ¿Dónde ubicaría usted a John en el continuo del MDSI?
- o Con base en sus experiencias en Kenia, ¿qué tipos de actividades podría hacer John con sus actuales estudiantes?

Términos claves: Modelo asimilacionista - Pluralismo cultural - Identidad étnica - Reconstruccionismo social.



Preguntas de Reflexión

1. Vuelva al caso inicial introducido al comienzo del capítulo. En el continuo del MDSI ¿dónde colocaría usted a cada una de estas personas: Sue Murria, John Jameson, Rebecca Reynolds, Joyce Maples? Justifique sus decisiones.
2. Esboce una respuesta breve a cada uno de las tres personas que escribieron una carta al editor: John Jameson, Rebecca Reynolds y Joyce Maples. Desde el lugar de profesor ¿qué enfatizaría usted en su respuesta?
3. En el continuo MDSI, ¿dónde se ubicaría usted?
4. Al comienzo del capítulo se planteó que al tiempo que usted puede identificarse como miembro de un grupo étnico, es posible que no piense de sí mismo en términos raciales, y que lo opuesto también puede ser cierto. ¿Puede dar ejemplos de cada perspectiva?
5. Diferencie raza de etnicidad, y provea ejemplos claros de cada categoría. Luego formule uno o dos ejemplos en los que pueda presentarse confusión entre estos dos términos.

