Revista Interamericana de Educación para la Democracia
RIED IJED
Interamerican Journal of Education for Democracy

# Las experiencias de voluntariado de profesores en la República Dominicana como forma de desarrollar la responsabilidad social en los estudiantes canadienses de escuela secundaria: Un enfoque de "autores en el aula"

**Vol 2, No. 2**
Septiembre, 2009

Documento disponible en:
***www.ried-ijed.org***

**ISSN: 1941-1799**

# Las experiencias de voluntariado de profesores en la República Dominicana como forma de desarrollar la responsabilidad social en los estudiantes canadienses de escuela secundaria: Un enfoque de "autores en el aula"

**Judith K. Bernhard**
Ryerson University

**Lisa Evans**
Peterborough Victoria Northumberland and Clarington Catholic District School Board

**Yohannys Marmolejo**
Consejo Escolar de Puerto Plata

**Teresa Cosentino**
Peterborough Victoria Northumberland and Clarington Catholic District School Board

**Resumen:**

Este estudio analizó las experiencias de aprendizaje de servicio voluntario realizadas por algunos maestros en el extranjero, y evaluó su utilidad potencial para cambiar las percepciones y las acciones de los estudiantes norteamericanos hacia quienes son culturalmente diferentes. Un equipo de profesores canadienses trabajó con niños de la República Dominicana, utilizando el programa de alfabetización "autores en el aula" para guiarlos en la elaboración de textos sobre su propia identidad y la de sus familias. Tales textos, que poseen muchas capas, se discutieron posteriormente con énfasis en la comprensión que los niños tenían de su situación social. En una siguiente etapa, los maestros compartieron estos textos con un grupo de estudiantes canadienses de Grado 8º y les pidieron producir sus propios textos. Los estudiantes de Canadá exhibieron diferentes niveles de profundidad en su comprensión de la vida de los niños pobres, y tuvieron diferentes reacciones frente a la acción en pro de la justicia social.

Este estudio analizó las experiencias de aprendizaje de servicio voluntario realizadas por algunos maestros en el extranjero, y evaluó su utilidad potencial para cambiar las percepciones y las acciones de los estudiantes norteamericanos hacia quienes son culturalmente diferentes. Un equipo de profesores canadienses trabajó con niños de la República Dominicana, utilizando el programa de alfabetización "autores en el aula" para guiarlos en la elaboración de textos sobre su propia identidad y la de sus familias. Tales textos, que poseen muchas capas, se discutieron posteriormente con énfasis en la comprensión que los niños tenían de su situación social. En una siguiente etapa, los maestros compartieron estos textos con un grupo de estudiantes canadienses de Grado 8º y les pidieron producir sus propios textos. Los estudiantes de Canadá exhibieron diferentes niveles de profundidad en su comprensión de la vida de los niños pobres, y tuvieron diferentes reacciones frente a la acción en pro de la justicia social.

La forma típica en que los medios de comunicación representan a los niños de países en desarrollo consiste en caracterizarlos

como víctimas indefensas, cuya supervivencia depende de la simpatía de los extranjeros. Anuncios de televisión y carteles muestran a niños desnutridos con los brazos extendidos y los ojos tristes esperando una limosna. En esas pantallas, los niños rara vez hablan. Así, el mensaje transmitido es que, sin extranjeros que hablen por ellos, los niños del mundo en desarrollo no tienen voz. Por su parte, los niños en los países de Norteamérica absorben desde una edad muy temprana esos estereotipos de un "tercer mundo" decadente. Bajo la premisa de que los debates sobre los efectos de la globalización en las regiones del mundo en desarrollo son demasiado complejos para que los estudiantes jóvenes los puedan comprender, los programas de educación cívica en Norteamérica se han limitado, en gran medida, a una simple memorización de hechos. Como resultado, los niños norteamericanos tienden a pensar que la situación de pobreza que viven sus pares en los países en desarrollo es el resultado de sus malas decisiones. Con mucha facilidad adoptan una mentalidad apática, del tipo "culpar a la víctima". Tales percepciones tienen un impacto negativo en todos los niños.

Los niños inmigrantes en Canadá, que suelen provenir de las regiones del Hemisferio Sur, se ven afectados cuando su identidad es reflejada de formas negativas. Ese tipo de imágenes pueden tener un impacto negativo en su desempeño académico, así como en su visión de lo que es posible para ellos. En las escuelas, comunidades y medios de comunicación, muchos niños inmigrantes reciben el mensaje de que sus voces no cuentan y que ellos tienen menos valor que los otros (Berta-Ávila, 2003). Los estereotipos que asumen a los niños de los países en desarrollo como personas oprimidas e indefensas son también un problema para los niños nacidos en Canadá que, como resultado de una exposición frecuente a esos estereotipos, pueden crecer con una visión distorsionada del mundo. Así, no sólo se ve en riesgo su capacidad para apreciar las ventajas de convivir con inmigrantes y el valor que éstos pueden aportar a sus vidas, sino que también se puede ver inhibido el desarrollo de su propia conciencia frente al poder que ellos tienen para trabajar por las causas de la justicia social.

El presente estudio se realizó con el fin de determinar hasta qué punto un programa en el que los niños aprenden de la experiencia que un profesor ha tenido en un contexto mundial de desarrollo, podría ser efectivo para cambiar las percepciones que los estudiantes canadienses tienen respecto de los niños que viven circunstancias muy diferentes a las suyas, en otros lugares del mundo. El objetivo de este artículo es, concretamente, documentar la forma en que unos profesores canadienses aprovecharon su experiencia como voluntarios en la República Dominicana para desarrollar un programa dirigido a sus estudiantes en Peterborough, una pequeña ciudad en el sur de Ontario.

El proyecto, basado en una práctica de alfabetización que se denomina Programa Autores en el Aula (ACP, por sus siglas en inglés), tuvo dos etapas. La primera consistió en una experiencia en un campo de verano para niños en la República Dominicana[1]. La segunda tuvo lugar en un aula de clases de Canadá. Tras una breve revisión bibliográfica, las dos primeras secciones de este artículo describen estas dos fases del proyecto. Las secciones tercera y cuarta exploran cómo esta experiencia ayudó a los estudiantes canadienses a involucrarse de forma más activa en la reflexión sobre la situación de otros jóvenes como ellos en distintas partes del mundo, y en el examen de las cuestiones de justicia social.

Las autoras del artículo participaron tanto en la fase dominicana como en la canadiense del proyecto. La primera autora, cuya lengua materna es el español, vivió en Chile hasta los 16 años. Más tarde se mudó a Puerto Rico y luego a Canadá, y tras recibir su doctorado, se hizo profesora en el área de educación. La segunda autora realizó sus estudios de formación docente en Estados Unidos y en Canadá, y tiene un conocimiento práctico del español. Actualmente es profesora de escuela media en Canadá. La tercera autora es una profesora dominicana que actualmente está matriculada en un programa de maestría en educación en su país, y es directora de una de las dos escuelas públicas de Cabarete, en la provincia de Puerto Plata. Su única lengua es el español. La cuarta autora es consejera estudiantil en una escuela de Canadá y cuenta con una larga historia de trabajo con proyectos de justicia social en los países en desarrollo. Adicionalmente, es estudiante en una facultad canadiense de educación y está empezando a aprender el español.

**Autores en el Aula y otros métodos para desarrollar la Responsabilidad Social**

Basándose en las teorías de la concientización de Freire (1973), el Programa Autores en el Aula (ACP) fue desarrollado para aumentar la posibilidad de que los resultados académicos de todos los niños fueran más equitativos. Creado por Ada y Campoy (2003), el programa se implementó en los primeros niveles de educación bajo el nombre Programa Autores Tempranos (EAP, por sus siglas en inglés) (véase Bernhard et al., 2006; Bernhard, Winsler, Bleiker, Ginieniewicz & Madigan, 2008). El ACP/EAP es un modelo transformativo de alfabetización en el que los niños escriben sus propios libros, o "textos de identidad", acerca de sí mismos, sus familias y sus objetivos. Para la creación de los libros se utilizan fotografías escaneadas y procesadores de textos, lo cual les permite a niños, padres y cuidadores comunicarse y compartir sus experiencias personales. El proceso de escribir sus propios libros no sólo busca enriquecer la motivación de los niños por los materiales impresos, enriquecer su vocabulario y mejorar su conciencia fonológica, sino también fortalecer los vínculos entre ellos, sus familias y los educadores. Aun más, el proceso está orientado a la adquisición de un fuerte sentido de autoestima y a promover el orgullo por la identidad cultural.

Los educadores han utilizado una variedad de métodos para alentar a los niños a reaccionar positivamente ante ese "otro" cultural, que mira, actúa o piensa de manera diferente a como lo hacen ellos. Por ejemplo, en un artículo reciente, "*Understanding Islam*", Gunel (2008) proporcionó información de contexto sobre el Islam, para que fuera usada por maestros de grado elemental, pero advirtió a los lectores que: "No hay forma de 'resumir' una de las grandes religiones del mundo en toda su complejidad, diversidad e historia" (p. 9). Hay una espada de doble filo, que constituye una problemática muy visible en los estudios de la diversidad: la presentación insuficiente del otro cultural puede devenir en una suerte de "exotización", haciéndole parecer aun más diferente.

Cullinan, Dove, Estice y Lanka (2008) informan sobre el amplio esfuerzo educativo que adelantó una escuela media de Phoenix con el fin de ayudar a los niños a tomar conciencia de las diferentes perspectivas culturales, y la diversidad de las condiciones y los estilos de vida en el mundo. Mediante una serie de actividades llevadas a cabo en algunos cursos, como el de artes del lenguaje, historia del mundo y uno llamado "conexiones", los maestros jalonaron en sus estudiantes la "concientización de la perspectividad" global y les ayudaron a

desarrollar "conciencia de las preocupaciones planetarias" (p. 18). Las actividades escolares incluyeron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el empleo de literatura infantil multicultural y global, el uso de relatos históricos de ficción y no ficción, la realización de reuniones con los estudiantes recién llegados de varios países, y la organización de una Cumbre del Medio Oriente. Los autores informaron que los estudiantes mostraban cada vez más interés por hacer conexiones mundiales en sus trabajos de clase y por profundizar su comprensión de cómo vive la gente en otros países:

> Vemos a nuestros estudiantes ir más allá de los estereotipos y de la cultura superficial y formular preguntas sobre creencias, valores y normas culturales. En una reciente discusión con un invitado de Sierra Leona, los estudiantes le preguntaron que creía él que resolvería el conflicto por la extracción de diamantes y qué era lo que más valoraba su familia en Freetown, en relación a su calidad de vida. Estas preguntas distan muchísimo de las cosas que habitualmente preguntan los niños de doce años como: "¿Ves leones en tu jardín?", o "¿Qué ropa usa la gente?" (Cullinan et al., 2008, p. 21 ).

Más allá de los muchos aspectos prometedores que tiene un enfoque de este estilo, Cullinan et al. resaltaron que el logro de una "conciencia de las preocupaciones planetarias" y el aumento en la "concientización de la perspectividad", involucra dos aspectos clave: (a) la definición de un conjunto de supuestos que puedan ser compartidos por todos los profesores en una escuela determinada, y (b) el establecimiento de una meta de largo plazo que abarque a toda la escuela. Dado el actual clima escolar de Norteamérica, donde la mayor prioridad consiste en mejorar los resultados en las pruebas, es poco realista esperar que muchas escuelas del hemisferio se vinculen a un proceso orientado hacia la definición de supuestos comunes frente a temas de justicia social.

La viabilidad de que un solo maestro pueda organizar una clase de ciencias sociales para involucrar a los niños en experiencias de la vida real, permitiéndoles que se conecten con las culturas del mundo en desarrollo, ha sido también el tema de investigaciones anteriores. En un estudio reciente, Sider (2008) informó sobre un proyecto de Amigos por Correspondencia entre niños de los Estados Unidos (Nueva York) y la India, que había sido integrado a un programa de clases para grado tercero. Al escribirse con los niños de la India, los estudiantes americanos fueron despertando su entusiasmo por aprender y la experiencia les permitió darse cuenta de que podrían hacer una diferencia ayudando a otras personas. Los amigos por correspondencia abordaron temas como sus comidas favoritas, la flor nacional y los animales que sus familias tenían en casa. Un estudiante, por ejemplo, escribió, "tengo una cabra en casa. Ella nos da la leche. Hay arena por todas partes en mi pueblo. Me gustan los pavos reales pero hay muchos pavos reales en mi pueblo" (Sider, 2008, p. 26). Además de los peligros de exotizar, previamente mencionados, Sider señaló que los niños tenían que esperar siete semanas antes de recibir una respuesta de la India, porque los niños de allá todavía no sabían escribir en inglés. Estas limitantes son bastante problemáticas.

Basado en la obra de Freinet (1969/1975), que organizó parejas de clase en Francia desde principios de 1924, se ha establecido con mucho éxito una serie de redes de aprendizaje global. Uno de los enfoques en esta línea ha sido el proyecto Orillas (De Orilla a Orilla, 2008), donde los estudiantes de docenas de países han hecho

uso de las tecnologías para participar en un intercambio colaborativo de aprendizaje a larga distancia, configurando así varios conjuntos de colaboración entre clases. Entre los ejemplos de los proyectos de la última década se incluye la redacción de cartas, un proyecto de proverbios y un proyecto de historia oral.

Estos enfoques comprehensivos han tenido mucho éxito en permitirles a los niños comparar y contrastar los aspectos de su mundo, y han logrado fortalecer la comunicación intergeneracional, al permitir que padres y abuelos aporten conocimientos populares de mucho valor. En su revisión de estos enfoques, Cummins, Brown, y Sayers (2007) distinguieron entre "métodos" que se centran en una implementación acrítica de currículos prefabricados y "técnicas pedagógicas" que "emplean herramientas e instrumentos innovadores que ayudan a establecer nuevas relaciones entre estudiantes y profesores, brindando una valiosa retroalimentación, en la medida en que los educadores se reflejan en sus prácticas e intentan mejorarlas" (p. 122).

Otro enfoque prometedor para cambiar los estereotipos y animar a los estudiantes a actuar por las causas de justicia social está dado por el aprendizaje de servicio *(service-learning),* en el que los estudiantes son enviados a países en desarrollo para experimentar de forma directa el espacio social y educativo de las personas que viven allí. Aunque hay una bibliografía sustancial sobre los efectos positivos del aprendizaje de servicio en los adolescentes (por ejemplo, Scales, Blyth, Berkas & Kielsmeier, 2000), los costos de los viajes y los limitados recursos estudiantiles para gastos asociados impiden una aplicación a gran escala. Además, puesto que estas experiencias tienen lugar en un momento en el que los estudiantes tienden a estar muy interesados en algunos aspectos propios de su edad, los adolescentes que adelantan las experiencias de aprendizaje de servicio suelen estar más preocupados por construir relaciones y ganar confianza, que por la razón fundamental que inspira la experiencia de aprendizaje de servicio: comprender las razones de la pobreza en el Hemisferio Sur como parte de una historia de colonialismo, así como las consecuencias de la globalización y las políticas comerciales injustas. Una posible forma de superar estas limitaciones consiste en que sean los docentes quienes realicen las experiencias de aprendizaje de servicio en contextos de desarrollo, y que luego las trasladen de vuelta a sus aulas, funcionando como una suerte de sustitutos frente al aprendizaje de servicio directo, in-situ, de los adolescentes.

## El proyecto docente de aprendizaje de servicio en la República Dominicana

El trabajo de aprendizaje de servicio adelantado por los maestros del presente estudio comprendió su participación en un campo de verano de seis semanas para niños de escasos recursos en la República Dominicana. El campo estaba situado en una pequeña ciudad, ubicada en la costa norte del país y creada como resultado del desplazamiento poblacional en la zona turística de Cabarete. A pesar del gran número de turistas que visitan Cabarete cada año, y del considerable número de extranjeros que instalan allí su residencia permanente, el área se caracteriza por la pobreza extrema. Muchos hogares carecen de agua corriente y electricidad y la mayoría de la población gana menos de dos dólares al día (Dominican DREAM, 2009). El incremento de los niveles de pobreza obedece, en gran medida, a la desaparición de las formas tradicionales de ganarse la vida, como resultado de la adquisición de las tierras costeras por grandes cadenas hoteleras.

Incapaces de sobrevivir en estas condiciones, muchos dominicanos han optado por abandonar el país. La Embajada de los Estados Unidos en Santo Domingo ostenta el tercer puesto a nivel mundial en cantidad de visas de inmigración expedidas para los Estados Unidos. En la actualidad se estima que aproximadamente uno de cada siete dominicanos vive, legal o ilegalmente, en los Estados Unidos. Entre los que han permanecido en la isla, muchos se han visto obligados a reubicarse y/o a encontrar nuevos medios de subsistencia para sustituir los tradicionales. En Cabarete, los jóvenes más pobres tienen una mayor probabilidad de terminar como empleados de servicio o de participar en actividades marginales como la prostitución o las empresas ilegales. Para muchas personas, la prostitución puede ser preferible a los empleos más humildes. Es importante, para lo que acá sigue, darse cuenta de que el sueño de un joven dominicano por realizar formalmente una carrera universitaria tiene apenas una remotísima posibilidad de hacerse realidad.

Dentro de este contexto de lucha social y económica, el programa de campo de verano al que asistimos no sólo incluía actividades artísticas y deportivas, sino también un componente académico denominado La Academia, donde las cuatro coautoras trabajamos como maestras, haciéndonos partícipes del proceso que estábamos estudiando. Dos de nosotras (JB y YM) pudimos sumergirnos en la cultura, gracias a nuestro origen latino y a tener el español como lengua materna. El método que adoptamos incluía un involucramiento pleno en la observación participante, junto con la adopción de otro tipo de enfoques propios de la investigación-acción (Fenstermacher, 1994). El respeto y el reconocimiento de los saberes locales de los maestros fue el punto de partida para la implementación del programa. Además de propiciar una mejora en las habilidades lecto-escritoras de los 150 niños que participaron en el campo de verano, el programa buscaba ofrecer un espacio en el que los estudiantes dominicanos pudiesen elevar sus voces para reflexionar y dialogar sobre sus experiencias de vida. El programa se ejecutó de conformidad con los principios de ACP/PMA descritos anteriormente, y al finalizar las seis semanas de trabajo cada uno de los niños dominicanos participantes había elaborado un libro de 10 páginas sobre sí mismo, su familia y sus aspiraciones.

El programa comenzó con la introducción de los estudiantes a un "Muro de Palabras", en el que se les presentaba una serie de palabras significativas de su entorno, junto con algunos adjetivos positivos que ellos podrían utilizar en su escritura. A su vez, el proyecto de redacción se inició con la elaboración de un acróstico, en el que –para cada letra de su nombre– los niños escribían adjetivos que describieran aspectos de sí mismos. Muchos de los estudiantes tendieron a utilizar palabras basadas en relaciones para describirse a ellos mismos (por ejemplo, amigo, hermana, nieto), así como palabras que describían sus atributos físicos y altruistas. Por ejemplo, Adarleni, una niña bastante bonita de 12 años, es la autora del siguiente acróstico:

A dorable
D eliciosa
A miga
R esponsable
L inda
E xcelente
N oble
I nteligente

Salta a la vista la forma en que Adarleni ha asimilado los estereotipos sobre el valor asociado a ser una joven agradable y atractiva. Aunque no niega su inteligencia, ella pone mucho

más énfasis en ser "deliciosa" y "linda". Se podría añadir, sin referencia al caso particular de Adarleni, que muchas de las madres y hermanas de estas chicas, totalmente empobrecidos y sin perspectivas de empleo a causa de la economía dominicana local, estaban vendiendo sus cuerpos en hoteles de lujo de la zona, en donde ser percibida como una mujer deliciosa y linda constituía un importante activo laboral.

Aderlani, sin embargo, declinó nuestra oferta para adjuntar su foto en el libro que había elaborado con tanto cuidado. Ella dijo, "Soy muy fea, tengo muy mala dentadura", e hizo caso omiso a nuestras afirmaciones de que se veía bien y de que su foto le aportaría más valor al libro. Nos preguntamos entonces si los adjetivos que ella se asignaba correspondían más a la chica que ella quisiera ser, y no a la que ella realmente creía ser. También es posible que estuviera tratando de satisfacer las expectativas que ella percibía en nosotros, a saber, que debía estar muy orgullosa de sí misma y que debía ser deseable en todos los sentidos.

Julio Jiménez, un niño de 9 años, era llevado a la escuela cada día por su hermana mayor, que también estaba inscrita en el programa. Tanto los profesores como los niños dominicanos describían frecuentemente a Julio como un niño difícil, con muchos problemas de comportamiento y con falta de atención. Los profesores reportaron que no sabía escribir y que no participaba en ninguna actividad escolar. Después de observar a sus compañeros escribiendo durante dos sesiones de dos horas, Julio escribió lo siguiente:

Yo soy inteligente y me gustan las matemáticas. Lo que yo más quiero es ser una buena persona para poder tener un futuro mejor y aprender mucho.

Cuando leímos el texto de Julio, quedamos muy sorprendidas. Era evidente que había dominado la escritura en letra cursiva y la podía hacer en línea recta, dejando espacios entre las palabras. Asimismo, había logrado la competencia básica en ortografía y gramática, en un nivel superior al de sus compañeros de clase. Todavía más, mientras se dedicaba a la escritura, se comportó bien y estuvo atento. Al finalizar estas sesiones, Julio con frecuencia no quería irse sino que prefería seguir escribiendo. Su orgullo se hizo evidente cuando, al final del verano, fue elegido como uno de los estudiantes que leerían su libro en voz alta ante toda la comunidad. En contraste con Adarleni, quien había destacado su atractivo, Julio hizo énfasis en su competencia y sus capacidades para tener un buen desempeño académico. Además, al expresar su visión de sí mismo, se resistía de forma evidente a las atribuciones que de él hacían sus maestros.

Para acompañar el acróstico, varios de los niños continuaron con el tema "Yo Soy". Muchos de sus fragmentos mostraron que a pesar del empobrecimiento de sus familias y de la precaria situación económica causada por la economía turística de la República Dominicana, seguían estando orgullosos de sí mismos y de su país. Por ejemplo, en la página de David se lee lo siguiente: "Estoy orgulloso de ser dominicano, me gusta la música y la playa", y otros estudiantes escribieron en detalle acerca de la comida dominicana: arroz, frijoles, pollo y ensalada de col. La bandera dominicana apareció con frecuencia en estas páginas.

Otra sección de los libros de los niños dominicanos se titulaba "Yo Puedo". Los estudiantes, que estaban muy motivados para trabajar en esta página, escribieron sobre lo que ellos podían hacer. Muchos describieron las formas en que podían ayudar a su comunidad. Adarleni

escribió: "Yo puedo ayudar. Puedo ayudar a los ancianos. Puedo ser una buena estudiante".

En una tercera página de sus libros, los estudiantes escribieron sobre lo que querían ser. Aunque muchas de las respuestas se enmarcaron dentro de las líneas de género que uno podía esperar (niñas queriendo ser modelos y niños queriendo ser doctores), todos ellos tenían altas aspiraciones académicas y muchos querían ir a la universidad y ser profesores, arquitectos y abogados; profesiones todas éstas que implican un compromiso social. Muchas veces hablaron de ayudar a mejorar su comunidad, a través de la vocación elegida por ellos. En muchos sentidos, esas son las aspiraciones que uno escucha en la mayoría de los niños, pero ellos no se muestran concientes de los medios necesarios para lograr estos objetivos. Los sueños de aquellos niños que viven en circunstancias poco favorables representan su resistencia al hecho casi inevitable de que sus resultados de vida presentan grandes limitaciones.

Fue evidente que los estudiantes tenían identidades complejas; al escribir sobre lo que querían ser, mencionaron el deseo de ser personas trabajadoras, con lugares importantes en sus comunidades y con todos los pasatiempos de ocio que podían imaginar. Madelin, un niño de 8 años cuyo talento artístico fue reconocido por sus pares, y al que solían pedirle ayuda para los dibujos, escribió: "Quiero ser abogado, pintor, profesor y bailarín".

Al final de cada sesión, todo el grupo de niños se reunía para compartir sus escritos con los demás. Era frecuente que, al escuchar lo que sus compañeros habían escrito, se suscitaran discusiones sobre la equidad y la justicia social. Los estudiantes reflexionaron sobre los temas de empoderamiento y proporcionaron ejemplos de desigualdad y discriminación en situaciones de su propia vida. Varios de los alumnos hablaron sobre el deseo de reunirse con sus padres en Europa o en Norteamérica. Otros, por su parte, informaron que trabajaban largas horas antes y después de la escuela para poder ayudar a sus padres, quienes no lograban encontrar un empleo.

La retroalimentación proporcionada por los maestros dominicanos que trabajaron en el campo de verano indica que para ellos fue estimulante alejarse del modelo de educación "bancaria" y adoptar uno de "planteamiento de problemas" (Freire, 1973). Uno de ellos dijo:

> Fue un proyecto maravilloso. La velocidad con que los niños desarrollaron su motivación por aprender fue impresionante. Ellos fueron capaces de expresarse y de imaginar lo que ellos querían de sus vidas. Los niños todavía me hablan de sus libros y tienen un montón de ideas de otros libros que podrían escribir. Cuando el proyecto terminó, nosotros [los maestros] volvimos a trabajar con recursos mucho más limitados, pero la semilla ha quedado bien plantada. Ahora sabemos que hay maneras de crear motivación a través de la expresión personal y estamos llenos de esperanzas frente a todas las posibilidades.

Mediante la implementación de un proyecto transformativo de alfabetización que supuso la autoría de textos de identidad por parte de los propios estudiantes, los profesores canadienses fueron capaces de crear un espacio para trabajar de forma solidaria con los maestros locales de República Dominicana.

**Llevando la experiencia de vuelta a un aula canadiense**

Al regresar de sus seis semanas de viaje de aprendizaje de servicio, el equipo canadiense

se dispuso a compartir la experiencia con un grupo de 23 niños matriculados en un curso de Grado 8º. Históricamente, su escuela ha atendido mayoritariamente a estudiantes blancos de clase media. Pero en los últimos años, su población ha cambiado para incluir a más niños que viven en la pobreza, así como a un número considerable de estudiantes inmigrantes, muchos de los cuales provienen de América Latina.

Al igual que los niños dominicanos, los estudiantes de Canadá fueron guiados en la escuela para escribir textos de identidad sobre ellos mismos y sus familias. Con la introducción de cada componente del programa, se les narró a los estudiantes la forma en que los niños dominicanos se habían enfrentado a la tarea. También se les mostraron los libros hechos por aquellos y se les contaron historias sobre las vidas y aspiraciones de algunos de los niños del campo de verano. El objetivo del programa en Canadá era que, mediante la exploración de sus propias historias y al escuchar las historias de los niños dominicanos, los estudiantes canadienses llegaran a estar más informados sobre las vidas de los niños en el Hemisferio Sur. Además de esto, se esperaba que pudieran estar preparados para tomar medidas en el ámbito de la justicia social. Por ejemplo, se les mostraron fotos de un niño dominicano de su misma edad, llamado David, que, además de ir a la escuela, realizaba dos trabajos para contribuir a los ingresos de su familia. En su libro de identidad, David expresaba su deseo de ser médico para poder ayudarle a la gente en su comunidad. Al principio, los estudiantes mostraron simpatía por las circunstancias de David, y a medida que avanzaban en el programa, comenzaron a verlo como un compañero de 13 años. Formularon muchas preguntas sobre la página de dedicación que mencionaba a la madre de David y a su abuela.

El escuchar sobre las luchas y esperanzas de niños como David llevó a la clase a dialogar sobre las causas de la pobreza en el mundo. Los estudiantes investigaron entonces las causas de la pobreza, y se mostraron especialmente interesados en aprender sobre el desplazamiento de la población costera local para abrirle espacio a los hoteles frente a la playa. Ellos comentaron la forma en que el pueblo dominicano se debía sentir frente al hecho de no poder ganarse la vida con dignidad, hablaron sobre las políticas comerciales injustas y la deuda externa, y se dieron cuenta de cómo la economía mundial ha afectado y empobrecido a los países de América Latina y el Caribe.

Al escribir en sus libros sus propias esperanzas y sueños, redactaron también una sección sobre sus deseos para el mundo en el que viven. Abigail, uno de los estudiantes de Canadá, escribió:

> Podemos lograr un cambio en nuestro mundo, y hacer una diferencia. Nuestro país tiene suficiente dinero y recursos que podrían dársele a un país extranjero, y nuestra generación tendrá el poder para tomar esas decisiones.

Juan, un inmigrante en Canadá, dijo:

> Es importante crear conciencia. Tenemos que hacer que los demás sepan lo que está sucediendo en las diferentes partes de nuestro mundo, y hacerlos conscientes de las terribles circunstancias en que viven [los dominicanos] al verse obligados a abandonar sus hogares para dejarle espacio a los grandes hoteles y sin poder pescar como lo hacían antes.

Una estudiante dedica su libro a las personas especiales en su vida:

> Quiero agradecer a mi profesora por asignarnos el proyecto de autoría. Éste me hizo abrir los ojos y mirar hacia el futuro, y la diferencia que puedo hacer en el mundo. Esto me ayudó a profundizar y ver qué tipo de persona soy y qué cosas son importantes en mi vida.

Los estudiantes reflexionaron sobre si era posible para su generación, durante su tiempo de vida, poner fin a la pobreza en el mundo. Victoria escribió:

> A pesar de que somos muy jóvenes, podemos ser conscientes de estos problemas. Podemos propagar la conciencia sobre la pobreza y mostrarle a la gente las condiciones de vida en todo el mundo. Nuestra generación tiene definitivamente el poder de acabar con la pobreza.

A los estudiantes se les presentaron también diapositivas con imágenes de la República Dominicana, haciéndoles notar el contraste entre los exuberantes bosques tropicales, las hermosas playas y los complejos turísticos en auge, frente a la dura realidad de las condiciones en las que vivían los niños que asistieron al campo de verano. En sus clases, los estudiantes también hablaron sobre la pobreza en el mundo y sus causas, y discutieron quién podría contribuir a mitigarla. Los estudiantes estaban indignados de que no hubiera un turismo más responsable, y no podían entender por qué no había más turistas ayudando a los países que visitaban. Vanessa, una estudiante de 13 años nacida en Canadá, dijo: "Es demasiado injusto e irrespetuoso que los propietarios de los hoteles no hagan más por apoyar a las comunidades, siendo que ellas vivían y trabajaban allí antes".

Los estudiantes canadienses también escribieron una página en su libro sobre una persona que se hubiese enfrentado a la adversidad y a la cual admiraran, describiendo los obstáculos que habría tenido que superar y el impacto que había tenido en el mundo. Al hacerlo, escribieron sobre personas como Gandhi, la Madre Teresa, Martin Luther King Jr., Oprah Winfrey y Terry Fox. Una lección importante fue que un individuo tiene el potencial para influir al menos un rincón del mundo.

Todas estas experiencias llevaron a los estudiantes del grupo de Canadá a iniciar un Club de Justicia Social en toda la escuela, para poner en marcha la campaña "Hacer la Diferencia". Esta campaña incluyó debates en clase, actividades y libros que reflejaban problemas de diferentes partes del mundo, así como una investigación sobre las organizaciones no gubernamentales que ayudan a los niños. Los jóvenes prepararon exposiciones de diapositivas para concientizar a los demás y las presentaron a estudiantes menores que ellos en las diferentes aulas de la escuela. Dichas presentaciones se enfocaron en cómo los proyectos de ingresos alternativos benefician a las personas de los países en desarrollo. Por ejemplo, les mostraron a los niños más pequeños una diapositiva de una vaca, y luego les pidieron hacer una lluvia de ideas con todos los productos que proceden de ella. Los estudiantes de Grado 8º ayudaron a sus menores a ver cómo la compra de una vaca no sólo puede proporcionarle alimento a una familia, sino que también le ayuda a producir leche, queso y otros productos que pueden vender en el mercado. También seleccionaron diapositivas con máquinas de coser, cabras y cerdos, para presentar ese mismo mensaje sobre la sostenibilidad.

Los estudiantes también coordinaron un concierto de beneficencia en el que se presentaron los talentos de la escuela, hubo oradores utilizando diapositivas para discutir los problemas del mundo, y se realizó una subasta silenciosa para recaudar fondos destinados a proyectos de fuentes alternativas de ingresos en los pueblos donde las personas habían sido desplazadas por la industria hotelera. Los estudiantes presentaron sketches, recitaron poemas, bailaron y tocaron música. Adicionalmente, recogieron donaciones de artículos para la subasta silenciosa, en la que se recaudaron $1,100.00 dólares. Un estudiante escribió una canción sobre una madre cuidando a su hijo y mientras tocaba la canción, una presentación de diapositivas detrás suyo mostraba a madres de todas partes del mundo con sus hijos. La canción hablaba sobre el hecho de que somos un solo mundo, compartimos los mismos valores de amor y dignidad, y podemos construir juntos un mañana mejor.

Con el fin de ofrecerle a los estudiantes un contacto adicional con personas diferentes a ellos, varios oradores fueron invitados a las aulas. La primera fue una mujer de Guatemala que había sido profesora allá, mientras que su marido trabajaba como oficial de policía. Según les contó ese día a los muchachos, cuando tenía ocho meses de embarazo, ella y su esposo decidieron abandonar el país en busca de una vida más segura. Tras muchas luchas y trámites legales, finalmente fueron aceptados como refugiados en Canadá, donde ella trabajaba ahora como asistente de educación. Cuando ella terminó de hablar, los estudiantes permanecieron en silencio. Habían quedado, a un mismo tiempo, sorprendidos y entristecidos por las adversidades que ella había tenido que enfrentar.

Los jóvenes escucharon también a un invitado de Honduras que compartió sus historias de fe, esperanza, amor, compasión y orgullo patrio. Les narró anécdotas de su vida, hablándoles del orfanato donde había crecido, del cuidado y amor que había recibido allí, y de lo que había logrado desde entonces, formándose como profesor y paramédico, y recibiendo el título de abogado. Les contó que había sido llevado al orfanato cuando era un bebé, y que no existía ningún registro de su nacimiento, pero que finalmente, tras ocho años sin celebrar un cumpleaños, las "tías" en el orfanato se habían inventado una fecha para poder celebrarlo. A los estudiantes canadienses les sorprendió oír de alguien que no supiera su fecha de cumpleaños. Le preguntaron cómo se sentía por no haberlo celebrado o no recibir los regalos. El invitado quedó igualmente sorprendido de que a ellos les causara tanta inquietud el tema del cumpleaños.

Los estudiantes también escucharon las historias de un inmigrante que había llegado recientemente de Ruanda, quien antes de mudarse a Canadá había vivido durante siete años en un campamento de refugiados en Kenya. Él habló de la importancia del agua y la educación, y les refirió su convicción de que todo es posible en la vida. El curso se mostró muy interesado con la charla y los estudiantes le formularon preguntas acerca de cómo sobrevivir en un clima caliente, con tan sólo una ración limitada de agua potable.

**Las voces de los estudiantes de grado 8º en Canadá**

Al final del año escolar, se realizó una entrevista de salida con 10 de los 23 estudiantes en el aula de Grado 8º de Canadá. Las entrevistas, que fueron grabadas en audio, transcritas y codificadas, evaluaban las opiniones de los estudiantes en los siguientes ámbitos: (a) las formas de percibir a los niños inmigrantes, (b) los efectos de esto sobre su propio sentido de identidad, y (c) la posibilidad de sumar sus voces

a las causas de justicia social. La entrevista incluía diez apartes de respuesta abierta con preguntas como "¿Qué piensas de la vida de los niños cuyos libros has leído?" y "¿Cómo se comparan los sueños de ellos con los tuyos?". Junto con éstas, hubo preguntas sobre los efectos indirectos que pueden tener en los estudiantes canadienses las cuestiones relacionadas con la justicia social, tales como, "¿Hasta qué punto te ha inspirado esta experiencia para querer tomar medidas en tu comunidad?"

*Formas de percibir a los niños de países en desarrollo*. Una respuesta recurrente frente a la pregunta por la forma en que el programa afectaba sus puntos de vista sobre los niños inmigrantes tuvo que ver con la comprensión de la complejidad de sus vidas. Cuando se analizaron las respuestas de los estudiantes, se hizo evidente que muchos de ellos no habían oído hablar nunca de la República Dominicana, y no estaban seguros de dónde se encontraba. Tres estudiantes de la clase habían visitado el país en sus vacaciones con la familia, y uno de ellos, quien era en sí mismo un inmigrante en Canadá, habló sobre su comprensión de que todo el mundo tenía una historia, relativa al viaje de su vida, o a sus luchas, sueños y esperanzas:

> Antes de este año, sabía de la República Dominicana, porque mi familia había ido allí de vacaciones. Cuando salimos del resort, vimos un montón de gente sin hogar. Los únicos niños que había eran mendigos en la calle. Todos se veían desesperanzados y querían dinero, por lo que se nos dijo que no habláramos con ellos. Ahora me doy cuenta de que cada niño que vi allá tiene una historia y uno no sabe nada de ellos hasta no saber todas las cosas por las que han pasado, las dificultades que tienen en la vida, y a pesar de las cuales siguen esforzándose por que les vaya bien en la escuela. Es inspirador ver lo motivados que están.

Los estudiantes tendieron a centrarse en el sentido de agencia de los niños dominicanos y en sus múltiples fortalezas. Josie, un estudiante nacido en Canadá, dijo:

> Cuando leí el libro que escribió David [un niño dominicano], fue muy cool. Él era tal como nosotros, inteligente e interesante. Ahora los veo a ellos como iguales. Es tanto su orgullo que trabajan duro para conseguir lo que quieren. Ellos nos pueden ayudar a aprender muchas cosas diferentes, como los idiomas. Yo quiero aprender español. Es un idioma fantástico.

En muchos casos, la opinión de los niños canadienses sobre la pobreza no llevaba aparejada una comprensión empática. Los sentimientos que pudimos observar en las pruebas incluían la lástima y el desprecio. En algunas ocasiones, los niños sostenían que se trataba de personas vagas o deshonestas; pero con mayor frecuencia consideraban que la situación de estas personas era inevitable y que, por lo tanto, no era objeto de preocupación inmediata por parte de los que estaban en una situación mejor. Las etiquetas raciales se aplicaron bajo criterios similares. Por ejemplo, durante una salida de campo, le pusieron el sobrenombre de "el ghetto" a un grupo de estudiantes universitarios sudafricanos.

*Efectos sobre su propio sentido de identidad*. Un número considerable de estudiantes informaron que el programa les había ayudado a reflexionar sobre sus propias vidas. Un estudiante nacido en Canadá, de lengua y cultura inglesa, dijo:

> Escribir los libros te da más conocimiento sobre lo que está pasando por fuera de tu vida. Nuestras cabezas están atrapadas aquí y son muchas las cosas sobre las que necesitamos pensar. Mi vida es mucho más fácil de lo que pensaba antes, cuando daba todo por sentado. Yo no tengo que trabajar. Yo tengo suficiente comida. Y aun así nos ponemos de mal genio por pequeñas razones. Ellos tienen diez veces más cosas de qué preocuparse y a pesar de eso consiguen salir adelante.

El programa también ayudó a los estudiantes inmigrantes en el grupo canadiense a desarrollar una percepción positiva de sí mismos. Un estudiante colombiano que había estado en Canadá durante tres años hizo el siguiente comentario acerca de los niños dominicanos que participaron en el ACP/PMA:

> Los libros nos demostraron que ellos tienen muchas cosas que enfrentar en la vida: ir a trabajar, mantener una familia e ir a la escuela. Yo soy latinoamericano, así que cuando supe de ellos, me sentí orgulloso de que fueran trabajadores tan arduos y de que nunca se dieran por vencido. Me hizo ponerme en pie y darme cuenta de lo buena que es mi cultura. Me sentí orgulloso de ser un inmigrante.

A pesar de nuestras conclusiones acerca de los sentimientos de solidaridad con otros latinoamericanos que podrían tener la misma oportunidad de procurarse una vida mejor mediante la inmigración, encontramos con frecuencia un agudo sentido de la diferencia y un sentido de nacionalismo mezclado con superioridad. Muchos de los estudiantes hispanos de Canadá eran de Colombia, especialmente la clase media blanca, y con frecuencia se referían a los dominicanos como personas pobres, no blancas, que carecían de los talentos y el empuje que se encuentra en los colombianos.

*El deseo de actuar en causas de justicia social*. Alrededor de la mitad de los estudiantes canadienses desarrollaron ideas concretas sobre lo que ellos mismos podrían hacer para avanzar hacia un mundo mejor. Las respuestas más comunes incluyeron: "Me gustaría ir a la República Dominicana a hacer lo que mi maestro hizo. Estoy tratando de convencer al grupo de jóvenes de mi iglesia para ir allá", "Tengo una tía que es enfermera y voy a ver si me puede ayudar a enviar cosas para el hospital de ellos", y "Me gustaría ir allá para llevarles algunos libros, y que así puedan seguir siendo autores. Incluso podemos ayudarles a construir casas o hasta una escuela". Uno de los estudiantes, hijo de inmigrantes, resumió las opiniones de muchos al decir: "Yo no estaba acostumbrado a pensar que podía cambiar el mundo. Nosotros somos la próxima generación y aunque no todas las personas son iguales, todos nos merecemos el derecho a tener un lugar adecuado para ir a la escuela".

Entre estos niños, sin embargo, encontramos algunas asunciones de superioridad. Algunos de ellos pensaban en términos de los canadienses arreglando las cosas, o enseñándoles a los pobres la forma de solucionar sus problemas obvios. Por lo general no presentaban una comprensión estructural más amplia. Incluso algunos de los estudiantes canadienses que estaban inspirados en un ideal de "justicia social", parecían comprender su potencial para la acción social en términos de actos de "caridad", más que, por ejemplo, en vincularse a una manifestación social en Canadá, a través de la cual se solicitara un cambio en las políticas comerciales.

Al menos la mitad de los estudiantes canadienses no se mostraron muy implicados con la difícil situación de los dominicanos pobres, a miles de kilómetros de distancia. En estos estudiantes se pudo detectar un sentimiento transitorio de piedad, seguido por el deseo de pasar a temas que les resultaban mas interesantes, como por ejemplo los deportes. En esencia, su mundo estaba totalmente aislado de la realidad del pueblo y de los niños dominicanos, y la conciencia de esto, cuando emergía, solía limitarse a un pensamiento pasajero acerca de las desgracias de otras personas en el mundo.

**Discusión**

Encontrar maneras de abordar y eliminar los estereotipos que los estudiantes norteamericanos tienen sobre los niños del mundo en desarrollo es fundamental para la convivencia intercultural y para el desarrollo de una ciudadanía ilustrada y activa. Este estudio evaluó la utilidad potencial de un programa voluntario de aprendizaje de servicio realizado por maestros en el extranjero, para cambiar las percepciones y las acciones de los estudiantes norteamericanos. Los resultados de este estudio muestran que los viajes de aprendizaje de servicio realizados por los maestros, y posteriormente relatados o "traducidos" a sus estudiantes, son muy prometedores para disipar las actitudes estereotipadas y prejuiciosas de los estudiantes hacia las personas del Hemisferio Sur.

En primer lugar, hay cierta evidencia de que los estudiantes canadienses fueron capaces de apreciar y valorar la motivación y la determinación que los niños de la República Dominicana reflejaban en los libros que ellos mismos habían hecho. Mediante el desarrollo de un programa basado en sus experiencias de viaje, los maestros involucrados tuvimos éxito, de diferentes maneras, en la tarea de ayudar a los estudiantes a superar las actitudes simplistas sobre los pueblos indefensos y sin voz, llevándolos a comprender la realidad actual de otros niños cuyo desarrollo se ve limitado por las condiciones socioeconómicas adversas del contexto en el que viven. Sin embargo, el problema de ver a los niños y a las familias dominicanas en términos de estereotipos, o simplemente como un "otro", no se resolvió completamente. Hemos revisado las evidencias de las suposiciones de los estudiantes canadienses con respecto a su propia superioridad o de sus puntos de vista sobre las razones de la pobreza de los niños dominicanos. Aunque pusimos un gran esmero en analizar las cuestiones estructurales y económicas, los estudiantes canadienses continuaron, en muchos casos, reduciendo la difícil situación de los niños a una falta de capacidades y esfuerzos individuales.

En segundo lugar, la evidencia muestra que la participación de los estudiantes canadienses en el mismo tipo de proyecto transformativo de alfabetización que se le había ofrecido a los niños dominicanos llevó a muchos de ellos a reflexionar sobre sus propias vidas y su naciente sentido de identidad como ciudadanos del mundo. También hemos señalado algunas de las excepciones de este hallazgo. En tercer lugar, e incluso más importante, un número considerable de estudiantes llegó a articular la posibilidad de sumar sus esfuerzos a las causas de justicia social, incluyendo el trabajo en el Hemisferio Sur. De cualquier modo, y a pesar de lo anterior, pudimos observar que unos pocos no se vieron afectados de forma fundamental. Tras tomar nota de algunas circunstancias lamentables que estaban muy alejadas de ellos, querían simplemente pasar a temas más interesantes, donde el impacto directo sobre sus propias vidas les resultaba más evidente. Somos concientes de que ningún componente curricular es la panacea contra los males sociales, especialmente contra

aquellos que están muy alejados, pero creemos que, en general, despertamos la conciencia de los estudiantes canadienses frente a los efectos de la globalización en los países del sur y frente a la faceta humana de dicho fenómeno.

Un elemento clave del programa fue la naturaleza socialmente transformativa del programa Autores en el Aula / Autores Tempranos, en tanto que modelo de alfabetización que incorpora estrategias de empoderamiento e identidad. La atención se centró en la creación de textos de propia autoría que fueran ricos en sentido, bajo el supuesto de que este enfoque motivaría a los niños a ver que, aunque cada uno tiene una voz que es importante escuchar, muchas voces han sido reprimidas por las experiencias opresoras y alienantes provenientes tanto de la opresión colonial internalizada como de los métodos autocráticos para la crianza de los hijos. Se sabe que la identidad de los niños de las minorías y la valoración de su lengua y cultura son factores importantes para su éxito escolar. En particular, como Cummins (2004) y otros han señalado (Corson, 1993, 1998; Dolson, 1985; Hagman & Lahdenpera, 1998), si se respeta la cultura y la lengua materna del niño, la adquisición del inglés puede ser un proceso aditivo, es decir, el estudiante se puede mover hacia una identidad bilingüe y bicultural, sin perder su lengua materna ni su cultura original.

Los resultados a los que llegamos son consistentes, e incluso extienden, los de otros estudios en que se han evaluado los esfuerzos por atacar la desinformación y las actitudes discriminatorias de los niños que conducen a las desigualdades (por ejemplo, Cullinan et. al, 2008; Sider, 2008). Un mensaje que estaba presente a lo largo de los datos de las entrevistas era que, aunque los estudiantes de ambos países vivían vidas muy diferentes, todos compartían el objetivo de querer alcanzar una buena educación y de actuar por la justicia social. Al tener profesores que hacen énfasis en esos aspectos comunes que caracterizan las experiencias de los estudiantes de diferentes partes del mundo, la tendencia a "otro-sizar" era minimizada, y en su lugar emergía un sentido de inspiración y admiración por los esfuerzos de los estudiantes dominicanos en el ámbito económico y educativo.

Estos resultados concuerdan con el trabajo de Cummins et al. (2007) en el sentido de considerar que, a pesar de la presión por implementar de forma acrítica currículos "científicamente comprobados", los profesores tienen otras alternativas y pueden utilizar técnicas pedagógicas que imaginen nociones más amplias de lo que significa estar alfabetizado. En este contexto, los estudiantes han sido expuestos a "articular sus realidades y analizar problemáticas sociales con voz fuerte y clara" (Cummins et al., 2007, p. v).

Aunque este estudio proporciona un apoyo preliminar para la eficacia del programa con estudiantes de grado 8º en un aula de Canadá, se requieren más investigaciones para poder alcanzar conclusiones definitivas sobre los efectos positivos del programa. Hay dos consideraciones importantes. En primer lugar, no es posible saber si las actitudes expresadas hacia los niños del Hemisferio Sur se traducirán en mejores acciones para la convivencia intercultural. La educación puede desempeñar un papel importante en la preparación de estudiantes para contribuir a una democracia con resultados equitativos, pero dado que las actitudes discriminatorias suelen haberse forjado durante generaciones, no son muy susceptibles de ser disipadas a través de una intervención de un año. En segundo lugar, aunque hubo 23 estudiantes que participaron en el programa anual, debido a limitaciones de tiempo sólo se le realizó la entrevista de salida

a 10 de ellos. En ese sentido, es posible que aquellos estudiantes que no fueron entrevistados tuvieran un conjunto diferente de opiniones.

En conclusión, queda por ver hasta qué punto un viaje de aprendizaje de servicio, que involucra un proyecto transformativo de alfabetización, puede ser implementado con éxito en otros lugares y con otras poblaciones. Aun así, por su propia naturaleza, el Programa Autores en el Aula y su versión Autores Tempranos se centran en las historias de los propios niños –en su propio idioma– y proporcionan un gran apoyo y validación para que expresen sus voces. Tal enfoque sugiere que este programa puede funcionar bien en muchos otros entornos culturales y lingüísticos, pues ofrece un camino para ampliar las percepciones de los estudiantes frente a las personas en otros países, y fomentar una visión no parcializada de las otras culturas.

## Notas

1 Con el fin de proteger la identidad de los participantes, no damos detalles específicos sobre el nombre y las operaciones de la organización de la sociedad civil que dirigió el programa de campo de verano.

## Referencias

Ada, Alma Flor, & Campoy, Isabel F. (2003). *Authors in the classroom: A transformative education process*. Boston: Allyn & Bacon.

Bernhard, Judith K.; Cummins, Jim; Campoy, Isabel F.; Ada, Alma Flor; Winsler, Adam & Bleiker, Charles (2006). Identity texts and literacy development among preschool English Language Learners: Enhancing learning opportunities for children at risk of learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11): 2380-2405.

Bernhard, Judith K.; Winsler, Adam; Bleiker, Charles; Ginieniewicz, Jorge & Madigan, Amy (2008). Read my story: Promoting early literacy among diverse, urban, preschool children in poverty with the Early Authors Program. *Journal of Education for Students Placed at Risk,* 13(1): 76-105.

Berta-Ávila, Margarita (2003). The process of conscientization: Xicanas/Xicanos experiences in claiming authentic voice. *Journal of Hispanic Higher Education,* 2(2): 117–128.

Corson, David (1993). *Language, minority education, and gender: Linking social justice and power*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education Press.

Corson, David (1998). *Changing education for diversity*. Philadelphia: Open University Press.

Cullinan, Beth; Dove, Tim; Estice, Robert & Lanka, Janet (2008). Becoming conscious of different perspectives. *Social Studies and the Young Learner,* 20(4): 18–21.

Cummins, Jim (2004). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. En K. Leithwood; P. McAdie; N. Bascia & A. Rodiguez (Eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need*

(pp.68–74). Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto and the Elementary Federation of Teachers of Ontario.

Cummins, Jim; Brown, Kristin & Sayers, Dennis (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Allyn & Bacon.

De Orilla a Orilla (2008). *Un proyecto internacional y multilingüe para la pedagogía crítica y colaborativa.* Tomado el 12 de septiembre de 2008, de: www.orillas.org/abte.html

Dolson, David (1985). The effects of Spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 6:135–155.

Dominican DREAM (2009). *The Dominican Republic Education and Mentoring Program: Do you know the facts?* Tomado el 17 de mayo de 2009, de: http://www.dominicandream.org/what-is-the-dream-project/facts.html

Fenstermacher, Gary (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education,* 20: 3–56. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Freinet, Elise (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de una escuela moderna* (Pere Vilanova, Trans). Barcelona, Spain: Editorial Laia. (trabajo original publicado en 1969 como *Naissance d'une pedagogie populaire* [Birth of a popular pedagogy]).

Freire, Pablo (1973). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Gunel, Elvan (2008). Understanding Islam: Perspectives of a Turkish educator. *Social Studies and the Young Learner,* 20(4): 9–11.

Hagman, Tom & Lahdenpera, Jouko (1998). Nine years of Finnish medium education in Sweden: What happens afterwards? En T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 329–335). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Scales, Peter; Blyth, Dale; Berkas, Thomas & Kielsmeier, James C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence,* 20(3): 331–358.

Sider, Kenneth (2008). Understanding India through experiential learning. *Social Studies and the Young Learner,* 20(4): 26–29.