

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Reflexiones docentes a  
partir de un proyecto para  
desarrollar currículos  
interculturales para la paz**

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

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**



# Reflexiones docentes a partir de un proyecto para desarrollar currículos interculturales para la paz

Edward J. Brantmeier

## Resumen:

La información recogida en un proyecto etnográfico de investigación-acción de tipo crítico, que se realizó durante ocho meses, da clara cuenta de los prejuicios y la discriminación en el contexto predominantemente blanco, euro-estadounidense, de Junction High School en el Medio Oeste de los Estados Unidos. A pesar de eso, tanto el investigador como un grupo de profesores adelantaron esfuerzos contra-normativos para transformar la situación de los estudiantes inmigrantes recién llegados, desarrollando e implementando currículos interculturales para la paz. En este artículo se presentan las construcciones de los euro-estadounidenses blancos sobre los "otros" y las reflexiones de los docentes sobre su participación en el proceso. De esta forma, el artículo pretende proporcionar un estudio de caso y alentar un diálogo más profundo sobre la educación intercultural para la paz en las escuelas, como medio para alcanzar una auténtica democracia.

## Introducción

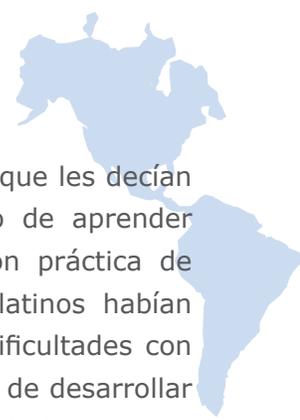
*"Somos iguales, pero no somos iguales".*

Mariela, estudiante latina de Junction High School

Durante una reunión con un grupo focal de seis estudiantes latinos, adelantada en noviembre de 2004 en una escuela secundaria predominantemente euro-estadounidense del Medio Oeste de los Estados Unidos, que he llamado Junction High School (JHS)<sup>1</sup>, yo les pregunté a los jóvenes: "¿Cómo es su experiencia en la escuela secundaria?". Mariela sugirió que nadie hablaba español. Rafael dijo: "Ellos nos dicen, 'Hable inglés'"<sup>2</sup>. Entonces pregunté si otros miembros del grupo le habían escuchado a una persona no latina decir "Hable inglés", y ellos respondieron de forma unánime que sí. Algunos estudiantes latinos informaron que le habían oído la exigencia "Hable inglés" a ciertos profesores, otros dijeron que ésta sólo había provenido de sus compañeros. Estos

estudiantes también escuchaban comentarios despectivos. Elmo dijo, "Me llaman 'beaner'<sup>3</sup> ... Creen que siempre comemos frijoles". Elmo también informó que algunos estudiantes no latinos le habían dicho: "Regrese a México ...". Los estudiantes hicieron una broma en español acerca de este comentario y las risas estallaron. Elmo continuó, "Ellos piensan que cruzamos un río, el Río Grande. Ellos son racistas"<sup>4</sup>. Otros dos miembros del grupo coincidieron en que algunos estudiantes no latinos eran racistas.

Cuando los estudiantes comenzaron a hablar de otros estudiantes euro-estadounidenses recién llegados, con ancestros alemanes, rusos y japoneses, Elmo espetó: "Somos todos iguales, todos **iguales**, excepto el color de la piel, el idioma." Mariela agregó: "No hay diferencia". Yo dije: "Me pregunto qué haría falta para lograr que algunos estudiantes aquí en Junction empezaran a pensar en, ¿cómo lo dicen ustedes?, 'somos iguales', ¿no?" Elmo me corrigió la pronunciación en español, "Somos iguales". Rafael intervino "Somos iguales - americanos,



los chinos, japonesas, mexicanos”. Mariela interrumpió a Rafael: “Somos iguales, pero **no** somos iguales”. Mariela explicó brevemente su comentario en español, pero yo no comprendí su explicación. Luego agregó: “Todos tenemos los mismos derechos”. Mariela dijo esto despacio y con claridad para que yo pudiera entenderlo. Elmo repitió en inglés, “*We have equal rights. Equal*”. La campana final sonó y los estudiantes salieron a seguir con su día.

Me quedé solo en un cuarto grande, desconcertado con el significado de la afirmación paradójica hecha por Mariela, “Somos iguales, pero no somos iguales”. ¿Quería decir que había una tensión entre el ideal de la igualdad de derechos y la realidad del trato cotidiano que se les da a los estudiantes latinos en la JHS? ¿Se refería a la apariencia de igualdad que existía, y a que la realidad de la desigualdad era una experiencia cotidiana para los estudiantes que no eran blancos y no hablaban inglés como lengua materna? ¿O simplemente quería decir que las personas no son todas iguales en ciertos aspectos? Si tan sólo mi capacidad para expresarme en español y comprenderlo fuera mejor y tuviéramos más tiempo, podría haberle pedido que aclarara a qué se refería.

Después de ese grupo focal con seis estudiantes latinos, he reflexionado sobre mi experiencia de la disonancia lingüística. Siendo un hombre euro-estadounidense blanco, cuya lengua materna es el inglés, yo mismo, que había conducido la reunión entre inglés y un mal español, había tenido grandes dificultades para entender a los estudiantes y para expresarme en español. Los estudiantes recién llegados cuya lengua materna no era el inglés experimentaban esta disonancia lingüística de forma diaria en la JHS. Muchos de ellos tenían problemas para hablar y entender el inglés, y con frecuencia se enfrentaban a la demanda de los estudiantes

blancos y de algunos profesores, que les decían “Hable inglés”. Pensé en el reto de aprender otro idioma para la comunicación práctica de todos los días; los estudiantes latinos habían sido muy indulgentes ante mis dificultades con el español. De repente, el desafío de desarrollar la paz intercultural entre los distintos grupos de estudiantes de la JHS también parecía abrumadoramente complejo. ¿Podría construirse un entendimiento intercultural y una amistad basada en el respeto mutuo por las diferencias, entre las personas de diversos orígenes lingüísticos de la JHS? Saltaba a la vista que los estudiantes latinos tenían que enfrentar mucho racismo por parte de los euro-estadounidenses, tanto desde el cuerpo de estudiantes, como, en muchos casos, desde los profesores; su multilingüismo era visto de forma negativa y ellos se enfrentaban a sanciones negativas por hablar en su lengua materna (Brantmeier, 2007b).

Sin duda, este ambiente asimilacionista, cargado de racismo, no abrazaba el ideal de la diversidad de “*E Pluribus Unum*”: un principio democrático fundacional que se encuentra inscrito en el billete de un dólar estadounidense. Aunque los estudiantes latinos parecían muy conscientes de que eran inherentemente iguales, el contexto blanco dominante en el que vivían, se educaban y trabajaban no fomentaba esa igualdad. En este artículo discuto cómo unos pocos profesores, con la ayuda del investigador, decidieron tratar de cambiar esta injusticia en las aulas mediante el desarrollo y la aplicación de currículos interculturales para la paz.

El estudio de la escolarización para estudiantes minoritarios y mayoritarios en sociedades plurales y democráticas es fundamental para la comprensión de los procesos de cambio social y cultural que se están produciendo en un mundo cultural, económica, política y ambientalmente interdependiente. A



través de una ventana pequeña y exclusiva, el estudio global llevado a cabo aquí proporciona una visión de cómo un esfuerzo particular realizado mediante currículos interculturales para la paz en una escuela secundaria del Medio Oeste de los Estados Unidos facilitó pequeños cambios sociales en ese contexto local. Este estudio crítico de tipo cualitativo involucró a siete investigadores docentes en el esfuerzo por un cambio curricular. Específicamente, este proyecto etnográfico de investigación-acción esclarece los factores actitudinales y estructurales que impidieron y/o facilitaron el proyecto de desarrollar currículos interculturales para la paz, el cual responde a las actuales necesidades multiculturales de una escuela secundaria de tradición monocultural. Este estudio, adicionalmente, indagó los límites y posibilidades en las oportunidades para consolidar una paz intercultural dentro de los diferentes niveles de la política educativa, la(s) cultura(s) organizacional(es), y los significados culturales atribuidos tanto a los individuos como a los grupos de orígenes diversos en la JHS.

En términos de organización, este artículo comienza por ofrecer una visión general del sitio donde se realizó la investigación, seguido por un breve resumen metodológico del proyecto de investigación. En segundo lugar, se establece una base para explorar los hallazgos relacionados con el racismo del que son objeto los extranjeros recién llegados en la JHS, a partir de una visión conceptual de la paz y la educación intercultural. A continuación, se presentan y analizan en conjunto los datos primarios, provenientes de las reflexiones de los investigadores docentes frente al proyecto contra-normativo de currículos interculturales para la paz. Por último, en la sección de discusión se analiza cómo las reflexiones prácticas de los educadores y el investigador podrían contribuir a una comprensión más amplia de las posibilidades y limitaciones para transformar el

racismo a través de la educación intercultural. El investigador invita al lector a involucrarse en un diálogo sobre la manera de hacer realidad una democracia más auténtica, basada en el reconocimiento de la diversidad y la paz.

### **Información general y contexto de la investigación**

La reunión de grupo focal mencionada en la introducción se llevó a cabo como parte de un esfuerzo intercultural mayor para la consolidación de la paz, que intentaba disminuir el grado de prejuicios y discriminaciones de que eran objeto los estudiantes inmigrantes recién llegados en una escuela secundaria y en una comunidad tradicionalmente dominadas por euro-estadounidenses. Históricamente, la comunidad que yo llamo Unityville ha tenido una población euro-estadounidense bastante homogénea, con una pequeña porción de residentes afroamericanos y Nativos de los Estados Unidos. Unityville cuenta con una población cercana a los 20.000 habitantes, y se encuentra cerca de un centro urbano del Medio Oeste de los Estados Unidos. Las industrias manufactureras y agrícolas constituyen el grueso de la actividad económica en Unityville. Un miembro de la junta escolar que es profesor de la JHS se refería a Unityville como una "ciudad de cuello azul"<sup>5</sup>. Cerca del ocho por ciento de los residentes en los alrededores del condado viven en la pobreza, cifra que está cercana a la media estatal. De las conversaciones con miembros de la comunidad, profesores de secundaria y padres de familia, se puede afirmar con seguridad que la tasa de pobreza es probablemente bastante alta para muchas familias latinas recién llegadas, mientras que las familias japonesas mantienen un estatus socioeconómico de clase media o alta. Los adultos varones de las familias locales japoneses están mayoritariamente empleados en puestos administrativos de empresas manufactureras.



Si bien la población de los alrededores del condado se venía mantenido constante durante varias de las últimas décadas, en los años más recientes el incremento en la migración e inmigración tanto de latinos (en su mayoría mexicano-estadounidenses o mexicanos) como de asiáticos (principalmente del Japón) ha alterado la demografía regional. De cualquier modo, la población euro-estadounidense sigue siendo claramente una mayoría arrolladora. Las estadísticas estatales indican que desde el censo de 1990 la población latina de los alrededores del condado se ha incrementado en más del 300%. En una entrevista, Ernesto Billings, activista de la comunidad latina local, sugirió que alrededor de 600 familias latinas viven en Unityville, un número mucho mayor y probablemente mucho más fiable que el de las estadísticas estatales o nacionales<sup>6</sup>.

La demografía de la JHS refleja a la comunidad de los alrededores. Según la información distrital para el período 2003-2004, la población minoritaria del Distrito Escolar de Unityville, en su conjunto, era de un cinco por ciento de la población total, y estaba compuesta por residentes afroamericanos, asiático-americanos e hispanos. En otras palabras, cerca del 95% de los estudiantes del JHS eran blancos/caucásicos, mientras que sólo un cinco por ciento no lo eran. Entre las poblaciones minoritarias, los estudiantes latinos y afroamericanos representaban el mayor número, acompañados por algunos estudiantes asiáticos, un puñado de Nativos estadounidense, y un número aún más reducido de estudiantes que fueron identificados como multirraciales. Durante el transcurso del año escolar 2004-2005, un número elevado de estudiantes latinos recién llegados se matricularon en la JHS.

### *Historia y metodología del Proyecto de Currículos Interculturales para la Paz*

El proyecto de enlace colaborativo entre la Universidad de Indiana y Unityville comenzó cuando una mujer, miembro euro-estadounidense de la JHS, contactó a los educadores de docentes de la Universidad de Indiana para solicitar ayuda, explicando que el Distrito Escolar de Unityville estaba teniendo “problemas” con la “afluencia” de nuevos inmigrantes en las escuelas K-12. En respuesta, la Dra. Barbara Korth reunió, con ayuda de Chris Frey, a un grupo internacional y multilingüe de estudiantes de postgrado, quienes llevaron a cabo unas visitas iniciales y un estudio cualitativo. En las entrevistas con los estudiantes extranjeros recién llegados que se realizaron en el otoño de 2003 por miembros del equipo de investigación del proyecto de enlace Universidad de Indiana-Unityville, los estudiantes recién llegados, cuyas lenguas maternas incluían español, japonés, mandarín y árabe, expresaron angustia emocional, sentimientos de aislamiento y dificultades generales para adaptarse al ambiente escolar predominantemente euro-estadounidense de las escuelas de Unityville (Korth et al., 2004). Agrupados en entrevistas que se realizaron en sus lenguas maternas, algunas de las afirmaciones típicas de los estudiantes de escuela media y secundaria fueron las siguientes:

- “No tengo amigos.”
- “Ellos (los estudiantes estadounidenses) no nos quieren”.
- “Ni siquiera los profesores quieren que estemos acá.”
- “Algunos profesores se burlan de nosotros en la clase.”
- “No somos bienvenidos aquí.”
- “Ellos no quieren que estemos acá, nos gritan en los pasillos.”
- “No me gusta ir a almorzar, me ven y



empiezan a burlarse de mí.”

- “Nos dicen, ‘migrantes’ váyanse de nuestra ciudad.” (Korth et al., 2004, p.32).

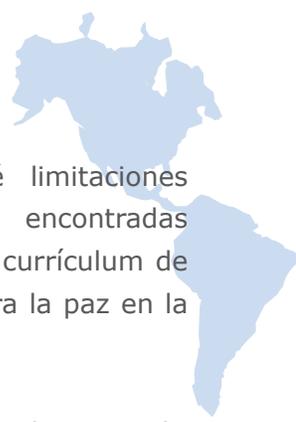
Como continuación de este proyecto extensivo de investigación de servicio y como respuesta a la experiencia negativa de los nuevos inmigrantes en la JHS, yo llevé a cabo mi estudio crítico de investigación-acción etnográfica en esa escuela, durante aproximadamente ocho meses, en el año escolar 2004-2005.

La investigación social crítica trata de comprender las desigualdades y las dinámicas del poder a nivel individual, cultural, institucional y estructural. También apunta a transformar las desigualdades sociales a través de un cambio social positivo. Carspecken (1996) escribe lo siguiente sobre las preocupaciones de los investigadores sociales críticos: “Todos estamos preocupados por las desigualdades sociales, y dirigimos nuestro trabajo hacia el cambio social positivo. [...] También compartimos una preocupación por la teoría social y algunas de las cuestiones básicas [...] de la naturaleza de la estructura social, el poder, la cultura y la agencia humana”. Alineándose con las descripciones de la investigación-acción participativa, este proyecto buscaba facilitar un proceso de cambio emancipador<sup>7</sup>, mediante el involucramiento de los investigadores docentes en el desarrollo de currículos para la paz (Punch, 1998). Así, el diseño de la investigación tuvo como objetivo describir y luego cambiar las realidades sociales existentes en la JHS. La intención del investigador era crear un ambiente más pacífico, en particular para los estudiantes recién llegados que eran los destinatarios de los prejuicios raciales y el acoso racial.

El estudio involucró a siete docentes investigadores seleccionados internamente, que se “dedicaron a la causa” de ayudar a los

estudiantes recién llegados a aclimatarse de mejor manera a la JHS (Brantmeier, 2005). Los investigadores docentes fueron elegidos internamente por la bibliotecaria, la especialista en medios de comunicación (que en la JHS es llamada la “coordinadora de educación a distancia”) y el subdirector; estos miembros internos invitaron a los otros seis investigadores docentes a la primera reunión. Todos los participantes aceptaron de buena voluntad la invitación a participar en el estudio. De acuerdo con las directrices para la investigación con seres humanos establecidas por la Universidad de Indiana, los investigadores docentes, así como los directivos de la JHS, otorgaron su consentimiento verbal y en algunos casos escrito, previamente a la realización del estudio. Todos los participantes seleccionados internamente fueron recompensados con pequeños estipendios por su participación en el estudio. De los siete, cinco investigadores docentes fueron mujeres euro-estadounidenses. Por tener orígenes mexicanos y euro-estadounidenses, una consejera de orientación se identificó a sí misma como medio-mexicana. Un maestro hombre fue reclutado para el grupo. Cinco de los siete investigadores docentes enseñaban en áreas de contenido académico incluyendo ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, inglés, inglés como nueva lengua, y japonés. La coordinadora de educación a distancia también fue incluida como miembro de este grupo.

El propósito del estudio fue mapear los entendimientos cotidianos de la paz y la no-paz en el contexto del desarrollo de currículos que sean sensibles a las realidades y contribuyan a consolidar la paz, abordando las actitudes y comportamientos no-pacíficos, que se encuentran al origen de las experiencias negativas enfrentadas por los estudiantes recién llegados. En la primera reunión, yo expliqué el calendario provisional para las reuniones: la identificación



de actitudes y comportamientos pacíficos y no-pacíficos, la discusión del tipo de currículos interculturales para la paz que los participantes querían desarrollar, y luego me concentré en los detalles prácticos para el desarrollo de tales currículos. Esta primera reunión del grupo investigación docente se realizó a las 6:30 am, antes de que empezaran las clases. La mayoría de las reuniones duraron entre 45 minutos y una hora y se llevaron a cabo ya sea antes o inmediatamente después de las clases. Dados los múltiples compromisos de los investigadores docentes, la programación de las reuniones era difícil. Con frecuencia, uno o dos participantes no podían asistir a una reunión programada.

### *Preguntas de investigación*

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio extendido, incluían los siguientes ámbitos de exploración, con sus preguntas empíricas asociadas:

#### *Dominio de Exploración Uno: Reconstrucción de las Comprensiones Diarias de Paz y No-Paz*

Cuestión empírica: ¿Cuáles fueron las comprensiones situadas de paz y de no-paz en la JHS?

#### *Dominio de Exploración Dos: Construcción de la Paz Intercultural*

Cuestión empírica: ¿Cómo podría un currículum intercultural para la paz afectar las actitudes y los comportamientos de paz y no-paz de los profesores hacia los "otros"?

#### *Dominio de Exploración Tres: Contexto de Cultura Escolar y Política Educativa*

Cuestión empírica: ¿Qué limitaciones y posibilidades fueron encontradas cuando se desarrollaba el currículum de educación intercultural para la paz en la JHS?

Hubo tres fases superpuestas a este proceso de investigación de ocho meses: observación y contacto inicial, desarrollo de los currículos para la paz, e implementación y examen de los mismos. Se realizaron dos entrevistas personales con cada investigador docente, una antes del desarrollo de los currículos y una después. Asimismo, se llevaron a cabo nueve reuniones con el grupo de investigación completo, que tenían lugar antes o después de la escuela, y se hicieron dos reuniones de grupo pequeño durante las horas de almuerzo<sup>8</sup>. Las reuniones del grupo de investigación fueron grabadas en audio, transcritas por el autor, verificadas para garantizar su exactitud, y luego codificadas en categorías de baja inferencia (Carspecken, 1996). En concreto, la mayoría de los datos presentados en este artículo se deriva de la reunión del grupo final en la que los investigadores docentes reflexionaron sobre sus experiencias durante el proceso, así como sobre el proceso contra-normativo en su conjunto.

#### *Validez y limitaciones del estudio*

Durante la recolección de datos y las fases de análisis se emplearon varias técnicas de validez. Siempre que fue posible se realizaron controles de los miembros con los participantes de la investigación, lo cual era necesario para garantizar que los participantes recibieran un trato justo y para asegurar la validez de la interpretación en el proceso de análisis de reconstrucción hermenéutica (Carspecken, 1996). La presión social por el conformismo y el "pensamiento de grupo" podían haber influido en las respuestas de los investigadores docentes



en las reuniones. Ocasionalmente se realizaron controles de miembros en las reuniones del grupo de investigación docente, solicitando aclaraciones sobre lo que los participantes querían decir, y en algunas oportunidades se hicieron también estos controles al término de las reuniones, mediante sesiones de recapitulación con ciertos participantes. Por último, durante la fase de análisis, yo envié personalmente correos electrónicos a algunos de los participantes con preguntas para clarificar mis interpretaciones.

En la etapa de recopilación de datos sobre las actitudes, los comportamientos, la cultura organizacional y el contexto de la política educativa, se utilizaron metodologías etnográficas de triangulación de datos, que incluían múltiples fuentes de información: entrevistas individuales y grupales, observación participante y revisión de documentos pertinentes. “Triangular” los datos de esta manera permitió garantizar la validez interna: esto le aportó coherencia a la interpretación de las pretensiones generalizadas de verdad que surgían en el análisis de datos y permitió localizar casos negativos, que por lo general constituían las sutilezas del análisis. “Triangular” datos de esta manera puede arrojar luz sobre las diferencias entre dos o más mundos subjetivos y normativos. En otras palabras, la “triangulación” de datos no sólo se utilizó para garantizar la consistencia o validez de las afirmaciones hechas en la fase de análisis, sino también para arrojar luz sobre las diferencias que los individuos tenían frente al grupo y las diferencias que existían entre las actitudes reales y lo que estaba escrito en los documentos públicos. Adicionalmente se realizaron intentos por emplear un análisis de casos negativos.

En mi caso personal, estudiar un proceso del que yo mismo era facilitador supuso varios retos en lo que respectaba a la metodología.

Dichos retos para la validez de la interpretación fueron enfrentados de diversas maneras. Yoko Nakamichi, una estudiante de doctorado y co-investigadora del proyecto de enlace Universidad de Indiana-Unityville, estuvo presente en la mayoría de las reuniones grupales del equipo de investigación docente. Su función consistía en tomar notas sobre el lenguaje corporal, para garantizar la reconstrucción fiel de los significados de las conversaciones que tuvieron lugar durante las reuniones del grupo de investigación docente. Esto, junto con las sesiones de recapitulación entre compañeros (realizadas poco después de cada reunión), el control de los miembros (Robson, 2002), y el examen continuo de los sesgos del investigador, ayudó a garantizar la validez de la interpretación. Las prácticas democráticas, a saber, el involucramiento participante y la representación incluyente, se trataron de satisfacer durante todo el proceso de investigación.

### **Contextualización de la Educación para la Paz y la Interculturalidad en los Estados Unidos.**

Antes de examinar la información de este estudio, es necesario realizar un breve resumen conceptual. La palabra “paz” constituye un término ambiguo con significados situados e historias largas y complejas. Sólo en el idioma inglés, la paz tiene muchas connotaciones diferentes, por no hablar de sus diversos significados en otros idiomas<sup>9</sup>. Por ejemplo, al realizar una búsqueda en [thesaurus.com](http://thesaurus.com) se encuentra que los sinónimos de “paz” en inglés incluyen: acuerdo, convenio, fraternidad, amor, neutralidad, pacificación, descanso, serenidad, simpatía y tranquilidad ([http://thesaurus.reference.com/search?q = paz](http://thesaurus.reference.com/search?q=paz)). Las diversas connotaciones de la palabra paz revelan que su uso depende del contexto y que sus significaciones se encuentran anidadas.



Uno de los propósitos de este proyecto de investigación era determinar la comprensión que los participantes de la JHS tenían tanto de la paz como de la no-paz, en el contexto de sus vidas cotidianas. En otras palabras, ¿cuáles son las significaciones socialmente construidas y negociadas de paz y no-paz en la JHS? En los Estados Unidos en general, la palabra “paz” tiene una historia larga y conflictiva y la educación para la paz ha sido políticamente sospechosa. En el libro *Peace Education in America, 1828-1990*, Stomfay-Stitz (1993) sostiene:

Los educadores para la paz han creído que el amor al país implica una valoración crítica y un examen de los motivos detrás de las acciones del gobierno, basadas en la ética y la moral. Los educadores para la paz han sufrido la difamación, la persecución y el encarcelamiento por motivos que se encontraban en el interés de desarrollar una forma de ciudadanía ilustrada e inteligente. (p. 338)

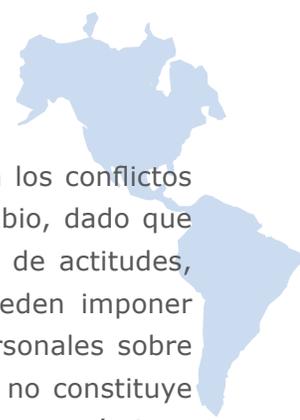
Los esfuerzos tempranos en la década de 1920 hacia una educación para la paz en los Estados Unidos eran políticamente sospechosos y se les consideraba como antipatrióticos; “los educadores para la paz adquirieron una etiqueta de pacifistas-socialistas” (Stomfay-Stitz, 1993, p. 63). Junto con las connotaciones negativas del pacifismo como débil, el socialismo, por supuesto, estaba en tensión con los ideales capitalistas de libre empresa individual y mercados competitivos. La paz tenía un carácter doblemente sospechoso en la democracia capitalista de los Estados Unidos.

Para adaptarse a los climas políticos cambiantes, la educación para la paz en los Estados Unidos se transformó estratégicamente en la educación para la ciudadanía mundial a principios de 1900s, en la educación para la amistad y la

buena voluntad internacional en los años 1930s y 1940s, en la educación para la era atómica desde 1940s hasta 1950s, y luego incorporó programas de educación feminista, global y planetaria, desde la década de 1960s hasta la década de 1990s (Stomfay-Stitz, 1993). El pensamiento actual de la educación para la paz cubre todo el espectro que va desde la educación para la ausencia de conflicto internacional hasta la generación de la paz interna (Groff, 2002).

La educación para la paz lleva dentro de sí varios significados y conceptos. De forma destacada la distinción de Galtung (1969) entre la paz negativa y la paz positiva trasladó la conceptualización de la paz más allá de los temas de eliminación de la violencia directa (paz negativa) para abarcar la eliminación de la violencia estructural y/o indirecta (paz positiva). La violencia estructural puede ser entendida aquí como las disposiciones sociales, políticas, económicas y ambientales que privilegian a algunos grupos de individuos, en perjuicio de otros que se ven excluidos. Las búsquedas de justicia social, en consonancia con el alivio de la violencia estructural, deben ser parte integrante de un proyecto más profundo de educación para la paz. La justicia social es entendida aquí como la justicia y la equidad en los arreglos institucionales/estructurales y en las relaciones personales/sociales/profesionales, de modo que se garanticen las oportunidades el acceso y la inclusión de individuos y/o grupos de personas históricamente marginadas o que de otra forma se verían oprimidos. Sin embargo, en su uso académico general, la educación para la paz puede ser entendida como una educación para la eliminación de la violencia directa e indirecta (Harris & Morrison, 2003).

Los objetivos de la educación para la paz en el contexto de un ambiente de escolarización multicultural, pueden considerarse casi sinónimos de los objetivos de la educación intercultural.



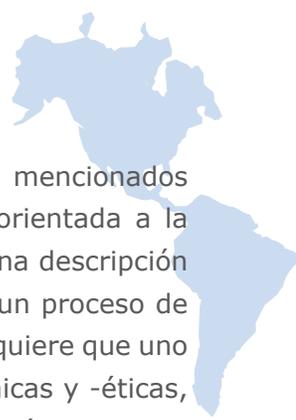
Un objetivo primordial de la educación intercultural es generar el entendimiento mutuo y la aceptación de las diferencias fundamentales entre personas de orígenes divergentes (Bennett, 1998). En el contexto de la educación escolar para la democracia, las iniciativas interculturales de consolidación de la paz deben fomentar la comprensión mutua, la confianza y la afirmación de la diversidad, necesarias para mantener relaciones positivas entre personas de orígenes diversos. Para un cambio más profundo, deben también criticar y reformar las desigualdades sistémicas que propagan dinámicas de poder del tipo dominante-subordinado, así como el racismo estructural/institucional. Idealmente, la comprensión intercultural surge como resultado de significados simbólicos e interactivos compartidos entre dos personas o entre grupos de personas con distintas culturas primarias<sup>10</sup>; la interculturalidad emerge en el espacio compartido, cerca de las fronteras de las diferencias culturales en sociedades pluralistas y democráticas. La construcción de un "nuevo centro de interacción en los límites y fronteras", (Alfred, Byram, & Fleming, 2003, p. 4) era un objetivo general de este proyecto para el desarrollo de currículos interculturales para la paz. Al escribir sobre la "interculturalidad", Alfred, Byram y Fleming (2003) sostienen:

El locus de la interacción no está en el refuerzo centrípeto de la identidad de un grupo y sus miembros en contraste con los otros, sino en la acción centrífuga de cada uno, que crea un nuevo centro de interacción en los límites y fronteras que los unen en lugar de dividirlos. (p.4)

La paz intercultural puede surgir cuando se forman nuevas identidades a través de la convergencia de grupos de personas con culturas primarias diferenciadas. No obstante, es importante aplicar una perspectiva crítica a las

dinámicas de poder implícitas en los conflictos culturales y los procesos de cambio, dado que los grupos dominantes, a través de actitudes, comportamientos y políticas, pueden imponer sus maneras y sus intereses personales sobre los grupos subordinados, lo cual no constituye una verdadera paz intercultural, sino más bien una forma de violencia cultural que aplasta la voluntad y la agencia de los actores culturales subordinados.

El cultivo de la "conciencia mestiza" podría ser una herramienta útil para fomentar el entendimiento intercultural para la paz. Hurtado (1989), al referirse a la beca de Anzaldúa (1987), alude a una conciencia multicultural llamada "la conciencia mestiza", entendida como una capacidad para "percibir realidades múltiples a la vez" (p.855). La mediación cultural desde una perspectiva mestiza, entendida como la navegación efectiva por los límites y las fronteras de los distintos depósitos de conocimiento simbólico, tiene una función importante en la construcción del entendimiento intercultural para la paz. Ella encarna la realidad de que la identidad de un individuo puede estar compuesta por depósitos culturales diferentes y entremezclados que se priorizan y se aplican de acuerdo a las necesidades contextuales. Una teoría más compleja de la interacción intercultural postula que los individuos y los grupos de personas pueden tener múltiples y entremezclados depósitos simbólicos – junto con las culturas primarias– y que la reacción situacional ante las circunstancias sociales requiere la priorización y aplicación de depósitos simbólicos específicos. Así, la cultura en general y la cultura de un individuo en particular no son singulares y estáticas. La inteligencia adaptativa guía las valoraciones, los comportamientos y las disposiciones para responder a las circunstancias socio-ambiental cambiantes. El cultivo de la inteligencia



adaptativa y de la conciencia mestiza emerge como una herramienta potencialmente útil para construir interculturalidad en la formación de auténticos ciudadanos democráticos.

En relación con la formación y el cambio de la identidad en entornos multiculturales, varios estudios de investigación catalogan y describen diversas experiencias escolares de los nuevos inmigrantes en las escuelas de los Estados Unidos. Por ejemplo, el estudio sociológico de Dentler y Hafner (1997) compara once escuelas primarias en los estados de Nevada, Arizona y California que experimentaron altas tasas de matriculación de nuevos inmigrantes. Este estudio descriptivo se centró en la estratificación de las variables según la raza, la etnia, la lengua, el grupo, la composición familiar y los ingresos. Olsen (1997) realizó un estudio etnográfico de larga duración en una escuela urbana de California, en el que describe las prácticas de asimilación cultural, la navegación identitaria, y los procesos de clasificación y selección de acuerdo a la lengua, el color de piel y el origen nacional, que se realizaban en aquella escuela. Grey (1992) ofrece un relato descriptivo y analítico de los conceptos de marginalidad en los programas de inglés como segunda lengua en las escuelas secundarias del Medio Oeste estadounidense. Otras investigaciones examinan las múltiples construcciones de etnicidad e identidad de los jóvenes inmigrantes que viven en los Estados Unidos. (Stepick & Dutton Stepick, 2003; Wortham, Murillo, & Hamann, 2002).

La investigación presentada en este artículo proporciona un estudio de caso para examinar las posibilidades y limitaciones de vincular a los profesores tanto en investigación como en las acciones tendientes a cambiar el clima de prejuicios y discriminaciones que sufren los estudiantes recién llegados al país. Se aparta

de los estudios anteriormente mencionados en que estuvo intencionalmente orientada a la acción, con el objetivo de lograr una descripción y un cambio. Observar y facilitar un proceso de cambio de adentro hacia afuera requiere que uno alterne entre las perspectivas -émicas y -éticas, y entre la acción y la investigación. En este proyecto se produjo una tensión metodológica en la medida en que se pretendía investigar el mismo proceso que el propio proyecto facilitaba, siendo a un mismo tiempo una investigación -en el sentido en que buscaba describir y teorizar fenómenos sociales situados en un contexto local-, y una acción -en tanto que intentaba propiciar cambios en los profesores y estudiantes de la JHS a través de un proyecto para desarrollar currículos para la paz-.

De este estudio surgen cuestionamientos más amplios: ¿Cómo deberían construirse nuevos e igualitarios modos de interacción en una sociedad estadounidense y mundial cada vez más diversa? ¿Es posible valorar, sostener y posibilitar la heterogeneidad y la unidad cultural en la JHS? ¿Existe una armonía de la unidad y la diversidad que pueda ser encontrada en una auténtica ciudadanía democrática regida por los principios de "E Pluribus Unum"?

## Hallazgos

### *Jerarquías raciales euro-estadounidenses, Percepciones Comunitarias y Racismo*

Las jerarquías raciales euro-estadounidenses frente a los "otros", como los mexicanos y los afroamericanos, estaban marcadamente presentes en la JHS. En el Distrito Escolar existían relaciones desiguales de poder entre los grupos raciales/étnicos. Quienes no pertenecían a la categoría de personas no-blancas, ocupaban las posiciones de poder en el Distrito Escolar. Así, los cargos de poder (la junta



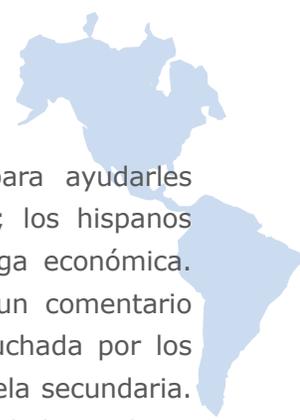
directiva escolar, los miembros de la oficina del superintendente, los administradores de la escuela secundaria) eran predominantemente blancos y varones. Las excepciones estaban dadas por tres mujeres blancas: una que administraba una escuela secundaria, otra que era miembro de una junta escolar, y la coordinadora distrital del ENL<sup>11</sup> (Inglés como Nueva Lengua, por sus siglas en inglés). Adicionalmente, en mis observaciones solamente encontré a un profesor afroamericano, el cual enseñaba en una escuela primaria local. La construcción social de los grupos minoritarios ayudaba a dar forma a los sistemas de creencia que afectaban a los estudiantes recién llegados. Los blancos que ocupaban posiciones de poder en el Distrito Escolar forjaban abiertamente una construcción de los mexicanos como delincuentes y explicaban el comportamiento de los estudiantes en la escuela como de auto-aislamiento, aunque también estereotipaban de forma positiva a los mexicanos como “muy trabajadores”. En una primera reunión realizada en septiembre de 2004 con los administradores de la JHS y el Distrito Escolar, el rector dio a conocer una creencia de la comunidad según la cual algunos mexicanos eran considerados “ilegales por ser mexicanos”. También informó sobre dos tiroteos relacionados con mexicanos en la comunidad y otro administrador informó de una violación igualmente relacionada con ellos. La coordinadora distrital del ENL dio a entender que los mexicanos estaban cometiendo una gran cantidad de los delitos que ocurrían en la comunidad, “Basta con mirar los informes criminales”, dijo. Su comentario parecía estar marcado por un tinte de miedo. Cuando el Sr. Beck, rector de la JHS, habló sobre el aislamiento de los chicos mexicanos en la JHS, dijo: “Lo hacen ellos mismos”. No fue específico sobre qué quería decir exactamente.

Se realizaron esfuerzos para contrarrestar los comentarios negativos realizados sobre

los mexicanos. Como parte de la conversación del 24 de septiembre con el Superintendente adjunto y otros, Barbara Korth, lideresa del proyecto, mencionó que las luchas entre dos o más grupos minoritarios estaban vinculadas a los privilegios de los blancos y al sistema de dominación. Este punto no tuvo más debate en la reunión del 24 de septiembre. Sin embargo, más tarde fue retomado en una reunión del grupo de investigación docente.

Los afroamericanos, a los ojos del rector de la JHS, estaban tan asimilados que podían ser “considerados como blancos”. Muy a mi sorpresa, en una entrevista realizada meses después de la sesión del 24 de septiembre, hablando sobre cómo los hispanos tenían una mala reputación en Unityville, la profesora Lisa Bennett se refirió así a una percepción que la comunidad tenía de ellos: “Los hispanos son los nuevos *niggers* de Unityville. Yo nunca uso esa palabra”<sup>12</sup>. Me miró directamente a los ojos. Luego me explicó que los hispanos eran considerados como inferiores a los otros grupos en las percepciones típicas de la comunidad Unityville. Yo me estremecí ante el uso flexible de la *palabra n*<sup>13</sup>, pero comprendí el punto que ella estaba haciendo acerca de la percepción negativa que la comunidad tenía de los hispanos. Pensé en un maestro de primaria de quien se había informado que había dicho que “los hispanos son los nuevos negros de Unityville”. Las percepciones negativas de los hispanos eran evidentes, y eso me hizo empezar a preguntarme acerca de las construcciones locales de los blancos en relación con las jerarquías raciales/étnicas. Eso también profundizó mi propio sentido de empatía frente a la difícil situación de los estudiantes hispanos en las escuelas de Unityville y de las familias en la comunidad extensa de Unityville.

En una entrevista personal con un líder de la comunidad latina, él dijo ser conciente de



una considerable explotación de los hispanos en los ámbitos habitacionales y laborales. En otra entrevista, un profesor de español de la JHS describió la “Noche Hispana” en el juzgado, relatando lo que presenció cuando fue traductor de los hispanos violadores de la ley que eran convocados para ser sentenciados. El rector mencionó que existía mucha competencia por los empleos entre los afroamericanos y los mexicanos de la comunidad. Julianne compartió una historia acerca de su marido contratando mexicanos en su empresa local, porque “ellos son mejores trabajadores”.

En una entrevista sostenida en marzo con la auxiliar del aula de recursos y suspensión escolares del ENL<sup>14</sup>, ella escribió una conversación que había tenido con una integrante de la comunidad. El mensaje pone de presente la percepción que esa mujer de la comunidad blanca tenía de los nuevos inmigrantes mexicanos:

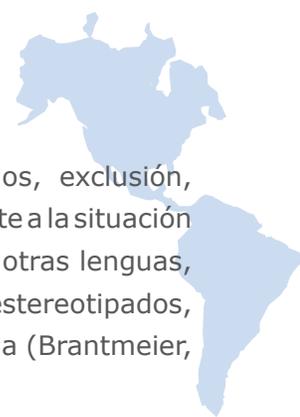
Unityville debería ser rebautizada como “Uvillco” [como México]. Ahora hay tanto mexicanos por acá. Me molesta que tenemos que pagar por que ellos están aquí. Estamos perdiendo nuestras prestaciones de seguridad social porque ellos no pagan impuestos. Ellos reciben las prestaciones y los seguros de salud, pero no contribuyen con los costos. Tenemos que pagar para que ellos tengan clases en inglés y formatos especiales de clase y asistentes especiales en la escuela. ¿Por qué tenemos que pagar nosotros por eso? Si ellos van a estar aquí, entonces tienen que hablar inglés. No más limosnas (Entrevista personal, 8 de marzo de 2005).

Esta mujer de la comunidad euro-estadounidense se quejaba de tener que darle a los estudiantes mexicanos “limosnas” en

forma de servicios especiales para ayudarles a aprender inglés en la escuela; los hispanos eran considerados como una carga económica. Ella reiteraba el “Hable inglés”, un comentario que definía una norma muy escuchada por los estudiantes mexicanos en la escuela secundaria. Que no contribuyeran a la seguridad social era otra queja. Ella no mencionaba que algunos trabajadores hispanos en los negocios de la comunidad devengaban apenas \$2,50 por una hora de trabajo; una explotación laboral realizada, de hecho, por algunos blancos, propietarios de negocios.

Las construcciones de los blancos sobre lo que significa ser una persona buena y aceptable eran, obviamente, la norma con la que se medía a los demás grupos. Por encima de todo, el hablar inglés tendía a ser la regla normativa más importante que debía respetarse. Si usted vivía o iba a una escuela en Unityville, las personas típicamente euro-estadounidenses sentirían que usted “debería hablar inglés”. Había una tendencia a ubicar a los hispanos en la parte inferior de la jerarquía racial/étnica. Se realizaban muy pocas discusiones sobre las relaciones socio-económicas, las configuraciones de poder o la dominación blanca. Cuando la condición de residentes de los hispanos era discutida por el profesorado y el personal de la escuela, la discusión era silenciosa. Por ejemplo, un bibliotecario un día me susurró al oído: “Usted puede reconocer a los indocumentados” porque “andan nerviosos alrededor suyo”.

Los estudiantes recién llegados experimentaron muchos comentarios explícita e implícitamente racistas, sobre todo en el mes invernal de febrero, cuando las peleas por motivos raciales/étnicos alcanzaron su punto máximo. Ben, un chico mexicano-estadounidense que venía originalmente de Los Ángeles, fue suspendido por entablar una pelea con un estudiante blanco-



americano que lo llamó “puta”. Garo, un estudiante de habla árabe, se metió en una pelea a puños con un estudiante estadounidense blanco que le dijo “Móntese en su camello de vuelta a su país”. Jerry, un estudiante euro-estadounidense, dijo haberse preocupado por la seguridad de su amiga árabe-parlante Sarah, quien fue llamada terrorista y fue amenazada. Los incidentes escolares mayores de intimidación racial continuaron. Rafael, un estudiante latino, fue abordado por un chico estadounidense blanco que quería pelear con él afuera de la biblioteca, donde los niños latinos habitualmente se ubicaban entre las clases para evitar la congestión del pasillo. James, un estudiante taiwanés de habla mandarín, todavía no lograba decidirse por un lugar para almorzar, pues se sentía muy vulnerable a la hora de almuerzo. Fue un invierno duro, con muchos días grises. Una integrante del profesorado señaló su teoría de la conspiración, según la cual el apoyo administrativo para el proyecto de currículos para la paz era una simple mascarada para no hacer frente, de forma más profunda, a los estudiantes inmigrantes recién llegados y al programa de Inglés como Nueva Lengua.

#### *Desarrollo contra-normativo de Currículos Interculturales para la Paz*

Con la facilitación del autor, los investigadores docentes comenzaron a reunirse en noviembre con el objetivo final de construir currículos interculturales para la paz, que ellos mismos implementarían en las aulas de su escuela en la primavera. En las etapas iniciales, los investigadores docentes identificaron las actitudes y comportamientos relacionados con la paz y con la no-paz, exhibidos por los miembros de la población euro-estadounidense dominante en relación con los estudiantes extranjeros recién llegados. Las actitudes y comportamientos relacionados con la no-paz que ellos observaron en sus salones de clase y en la escuela incluían

insultos, sobre-nombres, prejuicios, exclusión, ira, desprecio, falta de empatía frente a la situación de los recién llegados y al uso de otras lenguas, secreteo de chismes, insultos estereotipados, comentarios groseros e indiferencia (Brantmeier, 2007a).

En reuniones posteriores, los investigadores docentes pasaron a discutir las metas de los currículos interculturales para la paz y en la primavera procedieron a desarrollar estos currículos en sus áreas académicas: ciencias naturales, inglés, matemáticas, ciencias sociales, y un curso de idioma japonés. La profesora de ciencias desarrolló una unidad de “célula cultural”, en la que pedía a los estudiantes euro-estadounidenses y latinos que identificaran y compartieran entre ellos elementos de su bagaje cultural. Su intención era construir puentes interculturales y superar la barrera del idioma a través de formas significativas de diálogo. La profesora de inglés y de ENL desarrolló una unidad con un ensayo de cinco párrafos denominada “Asoma la cabeza por encima de la multitud”, donde se examinaban las condiciones necesarias para que las figuras históricas hubieran ido a contrapelo de las normas sociales. Su intención era apuntalar la valentía de los estudiantes euros-estadounidenses “aliados” para levantarse en contra del racismo y la discriminación que sufrían los estudiantes extranjeros recién llegados. La profesora de japonés combinó sus esfuerzos con la de ciencias sociales para desarrollar y aplicar una unidad sobre el internamiento japonés durante la Segunda Guerra Mundial. Sus intenciones eran tanto empatizar con los históricamente marginados como arrojar luz sobre una historia estadounidense de segregación racial forzada, patrocinada por el Estado. El profesor de matemáticas elaboró una lista de estrategias para trabajar con los estudiantes de ENL en el salón convencional de matemáticas. Él intentaba



superar las barreras del idioma para ayudar a los estudiantes a obtener buenos resultados en su clase.

Las buenas intenciones se enfrentaron a la realidad que imponen las normas culturales más amplias de las escuelas y las comunidades, y con las presiones del contexto de política educativa en los Estados Unidos, donde el foco central es la rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas (Brantmeier, 2007b). Las unidades curriculares de corto plazo y aditivas se desarrollaron, y luego los investigadores docentes propusieron, pero no iniciaron, ideas de largo plazo: una educación para la conciencia cultural que impregne todo el currículum escolar, un curso sobre la diversidad, requisitos diferenciados para graduarse, y/o un proyecto de lectura para toda la escuela (Brantmeier, 2005). Por lo general, la mayoría de las unidades curriculares desarrolladas por estos profesores tenían por objeto promover la empatía del cuerpo de estudiantes euro-estadounidenses por la situación de los recién llegados.

#### *Educación para los Educadores: Ideas Prácticas*

El propósito de la última reunión del grupo de investigación docente era examinar cómo el proceso de currículos para la paz había afectado a los profesores implicados en él. La reunión ayudó a responder la pregunta de investigación, "¿Cómo podría el proceso de currículos interculturales para la paz afectar las actitudes y comportamientos del profesorado hacia los 'otros'?"

Realizada a finales de abril, cuando dos investigadores docentes ya habían desarrollado e implementado sus unidades y otros dos tenían planes de poner en práctica sus unidades a mediados de mayo, la reunión en sí fue diferente a los anteriores grupos de investigación docente

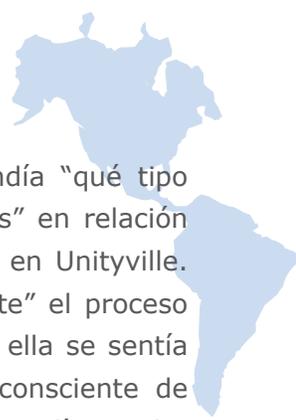
por un par de razones: el ritmo fue lento y hubo muchas pausas. Daba la impresión de que todos los investigadores docentes estaban tomando tiempo para reflexionar de una forma deliberada y sincera. Dos miembros del grupo, la consejera de orientación y la profesora de inglés y ENL, estuvieron ausentes de esta reunión. *Informes sobre el aumento de la sensibilización*

Cuando se preguntó a los investigadores docentes "¿Cómo los ha afectado a ustedes el proceso de currículos para la paz?", las primeras reacciones de las profesoras de japonés, ENL y ciencias naturales fueron de sorpresa frente a la rapidez con que el tiempo había pasado. La respuesta de mayor acuerdo común fue que el proceso de currículos para la paz había despertado una mayor conciencia. Para algunos miembros, éste había elevado la conciencia sobre los cambios demográficos y los "problemas" que confrontaría la comunidad extensa, predominantemente blanca. La educadora a distancia declaró:

Creo que soy más consciente de la comunidad, en gran parte por cuenta del negocio en el que está mi esposo, porque sabes cuándo piensas en la afluencia de la población inmigrante con la que estamos tratando. Es principalmente la población hispana y eso una fuerza de trabajo con la que se sabe que él está tratando.

La participante comentó sobre los cambios del mercado laboral y la necesidad de trabajadores. La profesora de ciencias naturales reaccionó:

Y que tendrá un impacto en mucha de, umm, la gente y sus actitudes también. Ellos [los estadounidenses blancos] probablemente se están sintiendo más amenazados respecto a la seguridad laboral y...



La coordinadora de educación a distancia (interrumpiendo):

Pero en todo caso él dice que ellos no le están quitando los trabajos a cualquier persona que los quiera. Ellos están **haciendo** lo que los trabajadores americanos no quieren hacer<sup>15</sup>.

“La gente” a las que la profesora de ciencias se refería en términos holísticos, eran los trabajadores predominantemente blancos de Unityville. Ella predijo una tensión creciente entre los “americanos” y los inmigrantes debido a los sentimientos de inseguridad en el empleo de los trabajadores “americanos”. Ella también predijo un aumento de la tensión entre los hispanos y “la gente”: “Ellos [“la gente” “americana”] van a descargar su ira personal sobre la población hispana, puesto que están trabajando.”<sup>16</sup>

Los participantes usaron la dicotomía de “americanos”<sup>17</sup> y “otros” para enfatizar que los trabajadores “americanos” (Americano = blanco, originario de los Estados Unidos) son “perezosos” y una respuesta sugirió que los “americanos” no quieren realizar trabajos manuales repetitivos porque piensan que eso está “por debajo de su nivel”. Los participantes discutieron los vínculos entre las cambios en la mano de obra laboral, los cambios en la comunidad, y los cambios en la escuela, y predijeron crecientes tensiones transculturales. Julianne declaró que “la gente” –refiriéndose al pueblo estadounidense– no estaba preparada para la “entrada masiva” que, según ella, iba a tener lugar.

Otra integrante del grupo informó haber experimentado una toma de conciencia sobre las bases interculturales que se requerían para que “la afluencia se lleve a cabo” de una forma tal en la que la comunidad no “implosione”. Ella describió el proceso como un “abridor de

ojos” en el que ella ahora entendía “qué tipo de problemas serían aún mayores” en relación con la “afluencia” de inmigrantes en Unityville. También calificó como “estimulante” el proceso de currículos para la paz, porque ella se sentía más “parte de las cosas”, más consciente de las formas específicas en que ella podía ayudar o perjudicar a los otros, y “este sentimiento general de que más y más, me siento más comprometida y más despierta (pausa)”.

#### *Informes de los cambios en los sentimientos y comportamientos*

Varios investigadores docentes informaron cambios en sentimientos y comportamientos. La coordinadora de educación a distancia informó, “Me siento más empoderada, más apoyada.” La profesora de ciencias sociales transmitió que las lluvias de ideas, el establecimiento de metas, y la colaboración eran “una buena cosa”. E informó, de forma no específica, sobre los cambios en el contexto de su perspectiva de diez años de enseñanza en la JHS: “Y de nuevo esto como que deja, deja tu cabeza dando vueltas, tanto como todos nosotros necesitamos para avanzar y seguir mejorando en eso, pero yo creo que está ahí” (TIG Nine, 26 de abril de 2005).

Con términos generales tales como “crecimiento interno” y “grandes progresos”, la maestra de ciencias sociales informó del cambio en la JHS. Ella habló de su propia toma de conciencia en relación con su enseñanza en la tercera persona:

Y también desde el punto de vista individual del profesor. Hay una toma de conciencia, muchos más temas individuales con estudiantes específicos que, ya sabes, antes podrían haber sido pasados por alto por cualquier razón. Tú simplemente estas más en sintonía, frente



a la proveniencia de cada estudiante. Y a cómo abordar eso de una manera mejor (TIG Nine, 26 de abril de 2005).

Algunos estudiantes de ENL reportaron dificultades en la clase de civilización mundial durante los meses de noviembre y diciembre. Esta profesora de ciencias sociales no les había suministrado a esos estudiantes folletos con las conferencias de PowerPoint, las cuales tenían una alta densidad lingüística; dichos folletos solamente le habían sido proporcionados a los estudiantes de educación especial. Tras ser interrogada al respecto, la profesora de ciencias sociales cambió su comportamiento y también les proporcionó a los estudiantes de ENL los folletos de la clase. En una conversación de febrero en la Sala de Recursos de ESL, Mariela sonreía y hablaba de haber obtenido una "A" en el curso de Jennifer, en el que anteriormente estaba teniendo dificultades. Mariela informó que los folletos le ayudaron a entender las clases.

Otros maestros reportaron cambios en relación con los estudiantes hispanos recién llegados. Después de un rato de reflexión grupal, la profesora de ciencias naturales dijo, "no me siento tan asustada de acercarme a los hispanos y tratar de entablar una conversación. No estoy permitiendo que la barrera del idioma sea una barrera" (TIG Nueve, 26 de abril de 2005). Ella informó sobre el aprendizaje intercultural bajo la forma de un entendimiento común:

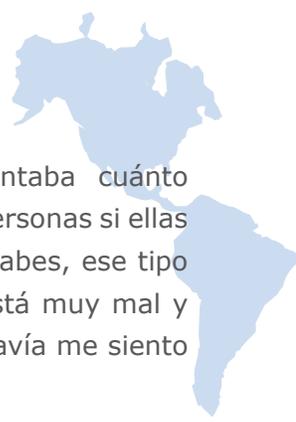
... Es interesante cómo encuentras, comienzas a sentir como que tienes algo en común o **algo** que ustedes dos entienden y es como 'Oh' (voz de falsete) y es muy interesante que eso se produzca, y yo creo **eso** ayuda a aliviar la tensión que puede haber entre los grupos. (TIG Nueve, 26 de abril de 2005)

El aprendizaje intercultural al que se hace referencia aquí era el de una visión común compartida por dos grupos culturales con distintas culturas primarias. Pam, la profesora de ciencias naturales, cuyo objetivo principal para el proyecto de currículos para la paz era superar la barrera lingüística, también manifestó haber superado "los temores iniciales de comunicación" con los estudiantes hispanos y dijo haber aprendido sobre los bagajes culturales de sus estudiantes durante su lección de la "Pizza Cultural". Asimismo, dijo sentir empatía por los "estudiantes" –aludiendo a los estudiantes "americanos"– que deben tener "sus propios miedos internos" para empezar una conversación con estudiantes de ENL.

#### *Informes de Cambios en las Actitudes y Comportamientos de los Estudiantes*

Durante la reflexión sobre el proceso, los investigadores docentes dieron a conocer sus percepciones sobre los cambios en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. La coordinadora de educación a distancia complementó los comentarios de la profesora de ciencias naturales expresando que ella sentía que "hay un gran aprecio por ambos lados, tú conoces el esfuerzo, los intentos, se está dando algo de reconocimiento recíproco". El profesor de matemáticas estuvo de acuerdo en que los estudiantes de origen hispano apreciaban las estrategias de ayuda visual que él utilizaba e informó que había más estudiantes participando de forma voluntaria en su clase:

Creo que en última instancia es simplemente como experimentar con estrategias para usar en el salón. Me refiero a estar de acuerdo con eso, ellos lo aprecian. Me refiero sólo a que tan pronto como comienzas por una vez a hacer esa conexión, entonces está bien,



serás capaz de comunicarte de alguna manera con ellos. Y serás capaz de comunicarte con ellos. Y ellos van a ser capaces de comunicarse con **nosotros**, aunque no necesariamente conozcan la lengua. Simplemente es una ayuda el experimentar para ver qué funciona, ver lo que no ... Quiero decir, ha habido más y más de los estudiantes hispanos que se ofrecen voluntariamente en la clase para contestar algunas cosas.

Thomas reflexiona sobre la forma en que los ejemplos visuales le ayudaron a llegarle a los estudiantes de ENL. Él dio cuenta de un cambio en el comportamiento de aquellos basado en el uso de ejemplos visuales en su pedagogía: más y más hispanos participaban voluntariamente en su clase. Se informaron tanto cambios en los profesores como cambios en las percepciones de los estudiantes.

### *El dolor de ser más consciente*

El dolor de ser más consciente fue la frase que yo usé para tratar de captar los sentimientos contradictorios que los investigadores docentes expresaron en relación a su participación en el proceso de currículos para la paz:

Profesora de japonés y de ENL: En todo caso tengo que decir al mismo tiempo que algunas cosas han sido un poco desalentadoras. En el sentido de que um, se han puesto de manifiesto ante el grupo y ante mí **más** cosas sobre algunos de los obstáculos que tenemos por delante y um, las perspectivas y los estereotipos y los prejuicios que todo el mundo tiene. Y como los problemas con el cuerpo docente, y (suspira) la administración a veces. A veces parece un poco como '¡Oh, Dios mío'. Simplemente como que

es demasiado. Yo preguntaba cuánto pueden cambiar algunas personas si ellas no quieren cambiar, o tu sabes, ese tipo de cosas. Y eso es, eso está muy mal y a veces pienso que yo todavía me siento un poco así, pero ...

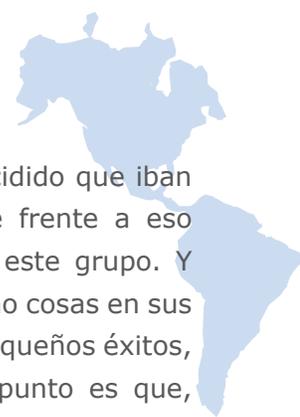
Profesora de ciencias: A veces sientes como si hubieras andado dos pasos hacia adelante, tres pasos hacia atrás.

Dos personas: Sí.

Investigador: Exacto.

De vez en cuando, durante el prolongado trayecto de regreso a casa tras un largo día de trabajo de campo, yo reflexionaba sobre el dolor de ser más consciente. El comentario de Denise desencadenó en mí una serie de reflexiones personales que compartí con el grupo. Compartí que me había afectado escuchar a los niños blancos bromear sobre el peligroso clima creado por la presencia de los hispanos y que me sentía descorazonado por la negativa de varios profesores generales para incorporar las necesidades de los estudiantes de ENL en su currículum y en su pedagogía. Julianne informó de las dificultades que tuvo al tratar con lo inesperado; a ella le sorprendieron las "ideas prejuiciosas" expresadas por algunas de las personas que ella creía que estaban "a bordo" de la iniciativa por la paz intercultural.

En un intento de intercambio recíproco, aproveché la oportunidad de celebrar de sesiones de recapitulación en las que hablé largo y tendido con los investigadores docentes acerca de cómo me había visto afectado por el proceso de currículos para la paz durante el noveno grupo de investigación docente (*TIG Nine*). Les sugerí que tenía más empatía por la situación de los estudiantes extranjeros recién



llegados sobre la base del recorrido que había hecho en la JHS, pasando de ser una persona externa a ser un interno. También informé que sentía más empatía por los profesores, basado en la comprensión de sus vidas cotidianas como maestros, que a menudo tenían que preparar hasta cinco clases diferentes para cada día, en el intento por satisfacer las necesidades de cerca de 150 estudiantes al día, y de prepararlos al mismo tiempo para las pruebas estandarizadas (TIG Nueve, 26 de abril de 2005). La última cosa que mencioné sobre cómo me había afectado el proceso era que ahora depositaba mi fe y mi esperanza en que las personas y grupos trabajaran hacia un cambio positivo en medio de las restricciones que impone el sistema:

Investigador: Me siento [leyendo mi lista de cómo me había visto afectado] energizado por las posibilidades. Hay un montón de agencia docente en medio de un sistema jerárquico. Me parece **evidente** que hay un sistema jerárquico, hay una cadena de mando en esta escuela. Y hay una cadena de mando en este Distrito Escolar. Así que a veces los profesores en toda esa jerarquía de poder estratificada tienen ideas maravillosas, pero tropiezan con las restricciones del sistema.

Profesora de ciencias: Uh-hmm.

Investigador: Están los procedimientos y las diferentes cosas que necesitas hacer. Y también las restricciones poderosas. Sabes que si alguien por encima de ti dice: 'No, usted no va a hacer eso'. Bueno, ¿qué haces en esa situación? Y estoy energizado por saber que acá hay un grupo de profesores (mirando alrededor del círculo) que quieren promover un cambio positivo para los estudiantes

extranjeros y que han decidido que iban a hacer algo activamente frente a eso este año en la forma de este grupo. Y han hecho cosas, han hecho cosas en sus aulas. Y grandes éxitos, pequeños éxitos, fracasos, lo que sea. Mi punto es que, ustedes saben, hay posibilidades. Hay posibilidades. Y yo deposito mi fe en los (pausa) grupos e individuos que están trabajando hacia un cambio positivo (pausa). ¿Esto suena como un discurso? (alguien ríe). Supongo que lo preparé.

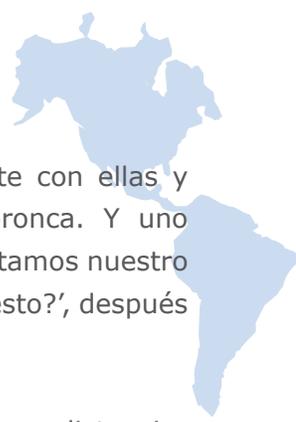
Co-investigadora: Especialmente esa última línea (todos ríen).

Investigador: ¿Un poco cursi? (carcajada más fuerte de todo el mundo) (pausas, silencio).

Yo sinceramente quería transmitir mis comentarios "cursis" acerca de la fe en los individuos y grupos que ofrecen esperanza para el cambio social extensivo en medio de las dinámicas asimétricas de poder y de los procesos de decisión de arriba hacia abajo, propios de los sistemas burocráticos estratificados y jerárquicos.

#### *Cambios que se podrían haber hecho*

El enfoque de la reunión pasó de las reflexiones a las críticas cuando hice la pregunta, "¿Qué cambios podríamos realizar para que este proceso fuera más efectivo?" (TIG Nueve, 26 de abril de 2005). Los participantes convinieron en que nos había tomado demasiado tiempo llegar al "corazón" y la "sustancia" de la elaboración de planes de lecciones y que necesitábamos llegar al asunto con mayor rapidez, limitando el tiempo de nuestras reuniones. Nosotros abríamos cada reunión con un "chequeo", en el que compartimos lo que estábamos haciendo. Yo hablé acerca de



la dificultad de equilibrar la agenda con los temas cotidianos y pregunté si realizar un “chequeo” al comienzo de las reuniones era o no una técnica apropiada. Denise sugirió que las reuniones de la mañana no eran las mejores y Julianne estuvo de acuerdo y agregó que ella se sentía inquieta frente al día que tenía por delante (TIG Nueve, 26 de abril de 2005). Tanto la programación de reuniones como el cumplimiento de las agendas eran desafíos considerables en el proceso de currículos para la paz; cómo *invertir el tiempo* era un desafío mayor.

La inclusión de la administración en el proceso de currículos para la paz fue irregular y asistemática. Durante un par de momentos críticos, mantuve reuniones y conversaciones con el subdirector a cargo de trabajar con el proyecto de desarrollo de currículos para la paz. Los investigadores docentes destacaron la inclusión de la administración y la presencia de los participantes en todas las reuniones de grupo como los cambios que podrían haber hecho el proceso más eficaz:

Profesora de japonés/ENL: ¿No sé si se podríamos haber conseguido que un administrador participara?

Coordinadora de educación a distancia: Eso es exactamente lo que yo iba a decir. No sé si hubiéramos podido ...

Profesora de japonés/ENL: (interrumpiendo) Porque parecía que era un eslabón que faltaba, y que **sigue** faltando.

Coordinadora de educación a distancia: Correcto.

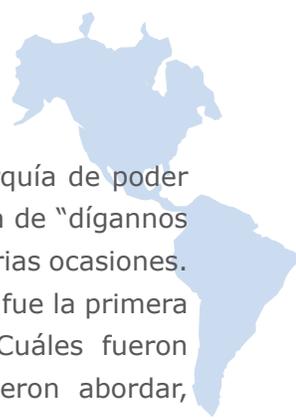
Profesora de ciencias naturales: Porque entonces teníamos todas esas ideas,

y luego uno sigue adelante con ellas y entonces nos echan la bronca. Y uno siente como, ‘¿Por qué gastamos nuestro tiempo, planificando todo esto?’, después nos echan la bronca.

Coordinadora de educación a distancia: (su voz se oye entre la charla) Hacerlos parte del proceso e involucrarlos desde el principio.

En una cultura escolar donde la norma es que las decisiones se toman de arriba hacia abajo, la inclusión de quienes ocupan posiciones de poder es fundamental para crear un cambio más profundo. Incluir a los administradores clave en el proceso de currículos para la paz se identificó como el eslabón que faltaba para obtener los apoyos necesarios para un esfuerzo escolar más amplio. Yo personalmente traté de obtener el apoyo de la administración manteniendo informado al subdirector sobre las ideas de grupo de investigación docente. También traté de obtener el apoyo administrativo pidiendo licencias de formación remuneradas para los miembros del grupo en un momento crítico del desarrollo de los currículos para la paz; este apoyo fue negado debido a la falta de recursos en el Distrito Escolar.

La presencia de investigadores docentes clave que trabajan principalmente con la población ENL también se destacó como un cambio que podría haber hecho el proceso más eficaz. La profesora de ciencias dijo que tanto la profesora de ENL como la consejera de orientación, personajes clave debido a su interacción frecuente con los estudiantes ENL, hicieron falta en muchas de las reuniones. La falta de priorización se presentó como una de las razones por las que estos dos miembros del grupo habían faltado a las reuniones. El grupo “echo de menos” la “información valiosa” que



ellos podrían haber aportado. En resumen, los miembros del grupo sugirieron que llegar más rápido al “corazón” de los problemas (dadas las restricciones de tiempo), incluir a los cargos administrativos, hacer más frecuente la asistencia de personajes clave en las reuniones del grupo de investigación docente, e introducir lecturas sobre la paz y la educación multicultural desde el comienzo del año, podrían haber hecho que el proceso fuera más eficaz.

Al contestar la pregunta, “¿Cuáles fueron algunos de los temas que quisimos abordar en el proyecto curricular, pero no lo hicimos?”, Una participante señaló que el proceso grupal no abordó la barrera del idioma y que algunos estudiantes euro-estadounidenses todavía reaccionaban de forma negativa al uso del español en la escuela. Ella dijo, “así que si los niños hispanos llegan a hablar entre ellos en su lengua materna, yo oigo a un estudiante que les dice: ‘Ustedes hablan inglés cuando están acá (dicho con firmeza).’ Todavía los oigo decir eso”. Una participante mencionó que una implementación más amplia de los currículos para la paz habría sido mejor, pero que el tiempo era un factor clave. Ella indicó también que era necesaria una orientación más estructurada y directa sobre la forma de elaborar currículos interculturales para la paz.

Si se dispusiera de más tiempo, los investigadores docentes podrían “perfeccionar” el currículum, se podría recabar el apoyo administrativo, y los administradores podrían hacer cumplir los currículos para la paz, de arriba hacia abajo. Aunque la imposición de currículos para la paz parece un poco un oxímoron, un participante afirmó que si a los profesores se les decía lo que tenían que hacer, ellos lo harían. Si el currículum fuera “trazado” por los profesores convencionales, ellos lo implementarían.

En la HJS existía una jerarquía de poder de arriba hacia abajo y una norma de “dígannos qué hacer”, y esto se reiteró en varias ocasiones. La profesora de ciencias naturales fue la primera en responder a la pregunta, “¿Cuáles fueron algunos de los temas que quisieron abordar, pero no pudieron?”

Profesora de ciencias: Sabíamos **cuáles** son los problemas. Creo que nuestro asunto principal es **cómo** abordamos los problemas, y (pausa), notando los recursos disponibles para nosotros, porque hay montones de recursos disponibles, yo creo que nosotros abordamos lo que identificamos que sentíamos que eran los principales problemas; tuvimos dificultad con la forma de solucionarlos.

Coordinadora de educación a distancia: y cuánto apoyo podemos obtener de la administración. No sólo **la nuestra**, sino también la administración de la Oficina Central. ¿Ustedes saben hasta qué punto pueden llegar?

Profesora de japonés/ENL: Sí. (en voz baja)

Coordinadora de educación a distancia: ¿Cuando se trata de la jerarquía de aquí?

Investigador: Uh-huh.

Coordinadora de educación a distancia: Tienes toda la razón. Hay un fuerte sistema jerárquico. Y uno no puede dejar de tenerlo en cuenta.

Profesora de ciencias: (interrumpe) Así que cuando piensen en las posibles soluciones, también entonces, no se puede ser realmente creativo porque,



ya saben, uno está limitado dentro de ciertas restricciones (frustración en la voz). Entonces es como, bueno, cómo hacemos que este cuadrado entre en este triángulo. ¿Cómo vas a hacer eso? Y ...

Coordinadora de educación a distancia: (interrumpe) ¿Cómo se manobra dentro de la caja? ¿Cuando no se te permite estar por fuera de la caja? Hay muchísimo de eso.

Profesora de japonés/ENL: Mm. Yo creo que nosotros definitivamente nos enfrentamos a que cuando nosotros, um, esa fue toda la situación con "Todos los árabes son terroristas y deben morir" [Esta es una referencia a una carta escrita por un estudiante euro-estadounidense] toda esa cosa, ustedes saben. Y cómo eso, eh, yo no sentía que hubiéramos avanzado porque nos dábamos contra el muro. Eso fue lamentable.

Investigador: ¿Lo que mencionas era de una especie de muro de apoyo administrativo?

Profesora de japonés/ENL: Sí.

¿Cómo hacer que un cuadrado entre en un triángulo? ¿Cómo maniobrar dentro de la caja? Los participantes utilizaron metáforas geométricas para expresar su frustración frente a la realidad de las jerarquías de poder y las restricciones a la creatividad que experimentaron por la falta de apoyo administrativo en la JHS. Un mayor apoyo administrativo fue identificado como algo importante para un esfuerzo más amplio hacia el cambio del clima escolar en la JHS. La falta de apoyo por parte de los administradores clave fue identificada como

un obstáculo para profundizar la educación intercultural para la paz en la JHS.

### *Una Investigación que es dialógica*

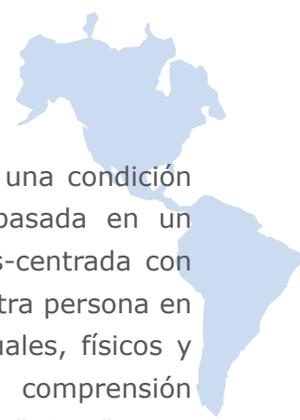
El noveno grupo de investigación docente concluyó con los participantes haciéndome preguntas acerca de si se habían satisfecho mis expectativas para el proceso de currículos para la de paz:

Profesora de ciencias sociales: Usted llegó con una especie de idea.

Profesora de ciencias naturales: (al fondo) Un plan de acción

Profesora de japonés/ENL: ... en la mente, estoy segura. No sabíamos lo que era, pero después de todo lo que hemos dicho y hecho, ¿es **mejor** de lo que usted pensaba? ¿O no logramos todo lo que usted desearía que hubiéramos podido? O bien, ¿cuál es su idea de lo que hay acá en Unityville en comparación con otras investigaciones que haya hecho?

Investigador: ... yo no tenía ni idea de lo qué (pausa), ya saben, yo pensaba. Yo tenía esta visión estrecha del currículum. Yo pensaba que las unidades curriculares que ustedes podrían implementar en algún momento en el tiempo contribuirían a **crear** mejores relaciones entre los estudiantes de la escuela. Y ustedes saben, yo estoy mirando la paz intercultural, e intercultural para mí, en mi mente, ese lugar común de entendimiento, pero respetando al mismo tiempo la diversidad y la diferencia, y honrándola e incluso celebrándola, el cliché, celebrar la diversidad. Lo mismo para las nociones de crear



mejores relaciones para los estudiantes extranjeros recién llegados. Mi papel creo que fue realmente de apoyo. Yo estaba, por así decirlo, inherentemente sesgado, porque yo estaba trabajando para crear mejores condiciones para los estudiantes inmigrantes. Y, ¿eso se llevó a cabo? Sin duda **espero** que así sea. Creo que involucrar a los profesores en un proceso reflexivo acerca de su escuela, su currículum, la forma en que enseñan, um, puede que haya un montón, **espero** que haya un montón de consecuencias no intencionadas de esa participación en ese proceso.

## Discusión

Para combatir el racismo y otras formas conexas de discriminación contra los inmigrantes recién llegados en la HJS, los investigadores docentes y el investigador realizaron una serie de esfuerzos contra-normativos cuyos resultados, de cualquier modo, son sin duda modestos, “acumulativos” en el mejor de los casos, y difíciles de medir empíricamente. El racismo se expresaba en los comentarios despectivos y las prácticas de monitoreo de la lengua que dieron lugar a la agrupación marginal de los nuevos inmigrantes en la HJS. Este racismo se expresaba implícitamente en las jerarquías raciales perpetuadas a través de las narrativas sostenidas por algunos administradores, profesores y miembros de la comunidad blanca, y se expresaba en actitudes negativas hacia la presencia de trabajadores hispanos, por parte de algunos miembros de la comunidad blanca.

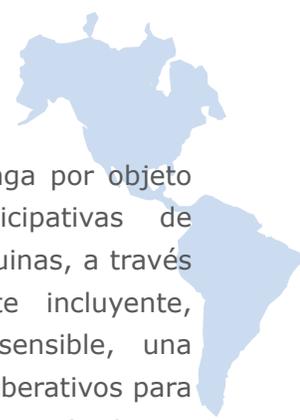
En medio de todo esto, una historia de esperanza surgió bajo la forma de un pequeño grupo de profesores involucrados en el desarrollo curricular, que intentaban construir una empatía intercultural para la paz. En forma

ideal, la empatía intercultural es una condición para el entendimiento mutuo, basada en un proceso de toma de posición des-centrada con la experiencia humana única de otra persona en los niveles emocionales, intelectuales, físicos y potencialmente espirituales. La comprensión compartida de la experiencia de los “otros” surge de un intercambio dialógico entre dos personas o grupos de personas con culturas primarias distintivas (Brantmeier, 2008). En realidad, en la JHS se dieron pasos de bebé para hacer realidad la empatía intercultural para la paz. Pero aunque nuestros esfuerzos por la educación intercultural no fueron tan profundos como se necesita, no pasaron inadvertidos para los estudiantes latinos, y los investigadores docentes que participaron en el proceso dieron cuenta de **cierto** impacto positivo. El racismo estructural no se alivió en la JHS, pero se pudo observar una toma de conciencia frente a cuestiones relacionadas, así como unos cambios en los currículos, las percepciones y los comportamientos.

Personalmente, al participar en el proceso me he enfrentado a mucho dolor emocional, pero también a muchas esperanzas. Ahora creo que incluso los pequeños esfuerzos, de modesta utilidad, pueden sembrar las semillas de un cambio más amplio. Aunque esta investigación puso al descubierto las disputas, la confusión, la explotación y la deshumanización tanto de los oprimidos como de los opresores, me llevó a estar más comprometido y me inspiró hacia un compromiso más profundo por una pedagogía crítica y optimista de la esperanza (Freire & Araujo-Freire, 2004).

## Hacia el cierre

Las palabras paradójicas, “Somos iguales, pero no somos iguales” constituyen las palabras sinceras de una estudiante latina que reflexiona sobre el posicionamiento relativo de

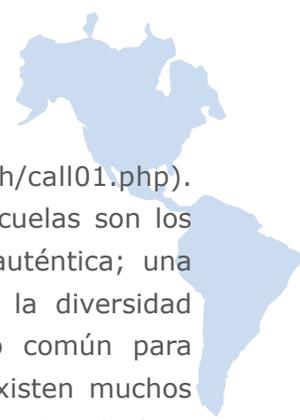


los estudiantes hispanos en una escuela donde el 95% dominante son euro-estadounidenses. En el espíritu ideal, y por ley, todos los estudiantes eran iguales en la JHS, así como en la sociedad democrática más amplia; sin embargo, no todos los estudiantes eran/son tratados con igualdad y equidad. Los estudiantes que extranjeros recién llegados detentaban un menor estatus y recibían menos recursos que sus compañeros de estudio, que eran predominantemente “americanos” blancos. Los nuevos inmigrantes luchaban por la adaptación cultural en una comunidad nueva y, en algunos casos, en un país nuevo; ellos tenían que hacer frente a la orientación de asimilación cultural impuesta por la mayoría blanca en la escuela –una orientación que insistía en la asimilación lingüística y cultural. La carga de cambiar pesaba sobre los recién llegados y se veía reforzada por las actitudes, políticas y prácticas de la comunidad ampliada, y por una cadena de mando administrativo que contribuía a reforzar la asimilación cultural y lingüística, en algunos casos deliberadamente, y en otros casos, sin proponérselo (Brantmeier 2007b).

En los Estados Unidos, la brecha creciente entre una fuerza docente predominantemente blanca, y unas poblaciones escolares cada vez más multiculturales merece ser atendida y abordada tanto por los investigadores como por las instituciones de formación docente (Howard, 2006, Banks et al., 2005). Investigar las posibilidades y restricciones para el fortalecimiento de una agenda multicultural es imperativo para un proyecto más amplio de educación para la democracia en una sociedad estadounidense cada vez más pluralista (Gutmann, 1995). No queda duda de que es necesario realizar más investigación-acción informada y deliberativa. En particular, la investigación sobre la educación intercultural para la paz debe ser crítica de las dinámicas de poder que operan entre los grupos mayoritarios y minoritarios, a fin de

promover una educación que tenga por objeto establecer unas formas participativas de vinculación democrática más genuinas, a través de un currículum culturalmente incluyente, una pedagogía culturalmente sensible, una evaluación justa, unos modos deliberativos para la participación de los grupos no mayoritarios en la toma de decisiones prácticas de la escuela, y una formulación de políticas que conduzcan a la distribución equitativa de los bienes sociales.

Este artículo plantea preguntas críticas para los educadores multiculturales para la paz y para quienes realizan investigación-acción. ¿Cómo podemos educar a los educadores para proporcionar ambientes escolares seguros, pacíficos, democráticos, que sean idóneos para todos, en escenarios escolares históricamente homogéneos, ya sean rurales o urbanos? Se espera que algunas de las ideas expresadas por los participantes en la investigación, así como algunas ideas prácticas que el investigador considera fundamentales para garantizar el éxito de otros proyectos de desarrollo de currículos para la paz, puedan servir a cualquier otra persona que esté emprendiendo proyectos similares en cualquier parte. Por ejemplo, tener como aliados a estudiantes, profesores y administrativos que pertenezcan al grupo dominante será esencial para lograr hacer las cosas. Los aportes de los estudiantes inmigrantes al proceso también serán decisivos. Un involucramiento dedicado y sostenido de la administración en el proceso garantizaría la viabilidad de la implementación. Por otro lado, el sentido de pertenencia de los docentes por los currículos que ellos desarrollan también resulta crucial. En definitiva, un esfuerzo colectivo que implique a todos los miembros de la jerarquía de poder logrará fortalecer las reformas. Las restricciones de tiempo, energía e innovación a las que se veían enfrentados los profesores, por cuenta del clima político actual basado en los resultados y orientado en



la evaluación, constituyeron obstáculos serios para el desarrollo de los currículos, que incluso llegaron a ser considerado como una “desviación”, por parte de una de las investigadoras docentes, quien discutía las dificultades de ajustar su unidad a las exigencias impuestas por el currículum estándar. Los compromisos a largo plazo en formas colaborativas de asociación son esenciales para crear un cambio profundo.

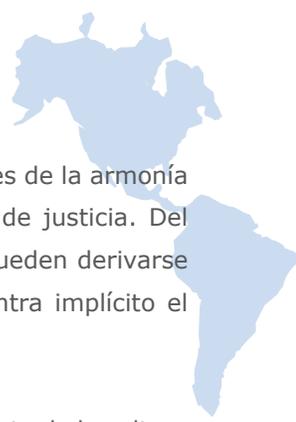
En la convocatoria para artículos de este número especial, los editores escribieron: “La verdadera democracia –aspiración de todos nuestros países– no puede coexistir con el racismo, pues supone el respeto al otro diferente y la construcción de una convivencia intercultural”

(<http://www.ried-ijed.org/spanish/call01.php>). En términos ideales, nuestras escuelas son los vehículos para esa democracia auténtica; una que promueva la afirmación de la diversidad racial y lingüística y el terreno común para una ciudadanía local y global. Existen muchos obstáculos para hacer realidad este ideal, y la labor de asociación cooperativa todavía continúa en Unityville y debe continuar en otros lugares. En última instancia, como educadores e investigadores unidos, somos los centinelas que velan por la promoción de una cultura de paz y justicia en las escuelas, una cultura en la que podría florecer una democracia sólida para los niños del mundo.

## Notas

---

- 1 Junction High School es un seudónimo para el sitio de investigación. Unityville es un seudónimo para la ciudad de los alrededores. A todos los participantes se les han asignado seudónimos para proteger el anonimato del lugar de investigación.
- 2 Las comillas dobles se utilizan cuando las palabras son exactamente las que dijo al persona. Las comillas simples se utilizan cuando la persona que habla alude a lo que alguien dijo durante un acto de habla (véase el ejemplo).
- 3 N. Del T. “*Beaner*”, que equivale a “Frijolero”, es un término despectivo con el que son llamadas en Estados Unidos las personas de origen hispano, y particularmente los mexicanos.
- 4 Datos extraídos de las notas de campo tomadas en la socialización de enlace del 23 de octubre de 2004.
- 5 N. del T. La expresión “*Blue collar*” (Cuello azul) alude a la clase trabajadora.
- 6 Entrevista personal con el líder comunitario llevada a cabo el 8 de febrero de 2005.
- 7 El cambio emancipador del que se habla aquí se refiere al cambio que incrementa la agencia individual y/o grupal bajo condiciones en las cuales las intenciones y las acciones están limitadas de forma significativa.
- 8 En varias ocasiones, uno o dos miembros del grupo faltaron a una reunión del grupo de investigación. Otros datos para el proyecto etnográfico extenso se recogieron a partir de observaciones en las aulas de los investigadores docentes, de entrevistas personales semiestructuradas, de seguimiento directo a los estudiantes ENL en las aulas convencionales, de entrevistas con estudiantes y del análisis de documentos.



- 9 Por ejemplo, las connotaciones japonesas de la palabra *hei-wa* pueden remitir a las condiciones de la armonía social (Galtung, 1985). Las connotaciones árabes de la palabra *salaam* incluyen la noción de justicia. Del mantra "*Om Shanti, Shanti, Shanti*" que los hindúes recitan después de la *puja* u oración, pueden derivarse connotaciones de paz interior y exterior. En la concepción budista de la *ahimsa*, se encuentra implícito el concepto de la no violencia. Los retos de traducir el término "paz" están muy extendidos acá.
- 10 Una cultura primaria es el grupo en el que uno se identifica con la mayoría; por lo general se trata de la cultura a la que se está adscrito al nacer.
- 11 ENL (Inglés como Nueva Lengua) y ESL (Inglés como Segunda Lengua) se utilizan indistintamente para referirse a los estudiantes inmigrantes recién llegados. Esto se refleja en la forma en que los investigadores docentes utilizan ambos términos para describir a los recién llegados. No obstante, referirse a estos estudiantes como una categoría colectiva de esa naturaleza no permite reconocer la diversidad de los estudiantes procedentes de México, Perú, Ecuador, Guatemala, Puerto Rico, República Dominicana, Taiwán, Japón e Israel. Esta categorización general como ENL o ESL dice en sí misma algo acerca de cómo son representados estos grupos diversos.
- 12 Entrevista personal realizada el 1 de noviembre de 2004. N del T. *Nigger* es el término peyorativo con que se les llama a los negros en Estados Unidos.
- 13 N. del T. Hablar de la "*n-word*" es una forma de aludir a la palabra "*nigger*", evitando la carga negativa de significado.
- 14 Durante una parte del día, los niños con suspensión escolar eran enviados a la Sala de Recursos del ENL, para ser vigilados por el ayudante del ENL.
- 15 Noveno grupo de investigación docente, llevado a cabo el 26 de abril de 2005.
- 16 Noveno grupo de investigación docente, llevado a cabo el 26 de abril de 2005.
- 17 En una reunión del grupo de investigación docente se discutió que el término "americano", cuando se aplicaba a los blancos de los Estados Unidos, era un nombre equivocado dado que América se extiende desde la punta septentrional de Norteamérica hasta el extremo meridional de Suramérica.

## Referencias

---

- Alfred, G.; Byram, M. & Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon; Multilingual Matters LTD.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands-La frontera*. San Francisco, CA: Aunt Lute Press.
- Banks, J.; Cochran-Smith, M.; Moll, L.; Richert, A.; Zeichner, K.; LePage, P.; Darling-Hammond, L.; Duffy, H. & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing*



*teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco, CA: Josey-Bass.

Bennett, M. J. (1998). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. En M.J. Bennett (Ed.) *Basic concepts of intercultural communication* (pp.191-214). Maine: Intercultural Press.

Brantmeier, E. J. (2005). *Constraints and Possibilities for Intercultural Peace Curricula: A Critical Case Study of Teacher Involvement in Multicultural Change at Midwestern High School*. Indiana University. Unpublished Dissertation.

Brantmeier, E. J. (2007a). Everyday understandings of peace & non-peace: Peacekeeping and peacebuilding at a U.S. Midwestern high school. *Journal of Peace Education*, 4(2): 127-148.

Brantmeier, E. J. (2007b). 'Speak our language ... abide by our philosophy': Language and cultural assimilation at a U.S. Midwestern High School. *Forum on Public Policy*, Spring Diversity Section. Disponible en: <http://www.forumonpublicpolicy.com/papersspr07.html>.

Brantmeier, E. J. (2008). Building empathy for intercultural peace: Teacher involvement in peace curricula development at a U.S. Midwestern High School. En J. Lin, E. J. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.). *Transforming education for peace*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. pp 67-89

Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.

Dentler, R. A. & Hafner, A.L. (1997). *Hosting newcomers: Structuring educational opportunities for immigrant children*. New York: Teachers College Press.

Freire, P. & Araujo-Freire, A M. (2004). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London and New York: Continuum International Publishing Group.

Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research* 3(23): 167-192.

Grey, M. A. (1992). Applying concepts of marginality to secondary ESL programs: Challenges for practitioners and researchers. Proceedings of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues. Tomado el 7 de marzo de 2007, de: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/third/index.htm>.

Groff, L. (2002). A holistic view of peace education. *Social Alternatives*, 21(1): 7 – 10.

Gutmann, A. (1995). Challenges of multiculturalism in democratic education. *Philosophy of Education*. Tomado el 22 de febrero de 2002 de: [www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/gutmann.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/gutmann.html).

Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace Education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company Inc.



- Howard, G. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial school (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Hurtado, A. (1989). Relating to privilege: Seduction and rejection in the subordination of white women and women of color. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 14: 833-855.
- Korth, B.; Frey, C.; Hasbun, M.; Nakamichi, Y.; Periera, M.; Soto, N., & Su, Y. (2004). Report for the Unity Outreach Program. Unpublished Manuscript. Indiana University.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- RIED/IJED Call for Papers special edition on Education, Citizenship, and Interculturalism. Tomado el 11 de septiembre de 2008, de: <http://www.ried-ijed.org/english/call01.php>
- Robson, C. (2002). *Real world research (2nd ed)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stepick, A. & Dutton Stepick, C. (2003). Becoming American: Immigration, identity, intergenerational relations, and academic orientation. En N. Foner (Ed). *American arrivals: Anthropology engages the new immigration* (pp. 129-161). Santa Fe, NM: School for Advanced Research Press.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1993). *Peace education in America, 1828-1990: Sourcebook for education and research*. Metuchen: The Scarecrow Press, Inc.
- Thesaurus.com. (2005). Tomado el 15 de junio de 2005, de: <http://thesaurus.reference.com/search?q=peace>
- Wortham, S.; Murillo, E. G. & Hamann, E.T. (Eds.). (2002). *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport,CT: Ablex Press.