

“¿Qué si todos los niños/las niñas son blancos(as)?” Educación multicultural/antiracista con niños/niñas blancos(as)

Louise Derman-Sparks y Patricia G. Ramsey – 5/02

Este artículo es un trabajo en progreso. Queremos entablar un diálogo sobre estos temas, metas y pasos prácticos para atraer a los niños/las niñas blancos(as) y a sus familias a actividades multiculturales/de antiracismo. En la discusión que sigue, ofrecemos nuestras perspectivas como dos mujeres blancas tratando todo el tiempo de afrontar nuestros roles como educadoras multiculturales y de antiracismo en una sociedad dominada por gente blanca. Nosotras creemos que, mientras que no es posible cambiar la historia, sí es posible aprender de ella y crear nuevos futuros. Nos gustaría que usted se uniera al diálogo compartiendo sus experiencias y sus pensamientos.

“¿Qué si todos los niños/las niñas son blancos(as)?” Ésta es una de las preguntas que se ha planteado más frecuentemente en nuestros talleres y discusiones con maestros de niñez temprana durante las últimas dos décadas. Casi siempre formulada por los maestros y maestras blancos(as), hace eco con la persistente confusión acerca del papel de los/las blancos(as) en el movimiento multicultural, en particular, de la participación de niños/niñas, y maestros(as) blancos(as) en actividades multiculturales de antiracismo. Muchos(as) maestros(as) en programas predominantemente blancos suponen que la educación multicultural/de antiracismo no es relevante para sus niños y niñas, y la pregunta tiene una tendencia latente que dice “¿Por qué debemos de preocuparnos?” Esos(as) maestros(as) que piensan que la educación multicultural de antiracismo ES irrelevante para los niños y las niñas blancos(as) con frecuencia no saben qué hacer.

¿Qué significa “la blancura” y cómo nos afecta?

Antes de dirigirnos a la pregunta de “¿cómo?” necesitamos aclarar lo que significa “la blancura.” La gente tiene una serie de definiciones que reflejan su formación y sus experiencias, y los maestros/las maestras deben de estar seguros(as) acerca de sus ideas y sus actitudes acerca de la blancura para poder resolver estos temas en la clase.

“La raza” es una idea con base social, que se encuentra en relaciones económicas, políticas e históricas. Aunque biológicamente las distinciones raciales no tienen sentido, los puntos de vista acerca de la raza a menudo reflejan una suposición de características físicas y mentales genéticamente determinadas. A través de la historia, los grupos de gente han encontrado razones “raciales” para decimar y dominar a otros grupos.

La explotación y la dominación de la gente en las Américas, en Asia, en Africa y en Australia entre los 1600 y los 1900 personificaron las convicciones de la superioridad blanca. Ésto dejó un legado de privilegio racial y de desventajas con una profunda influencia hasta el día de hoy en las relaciones sociales y aparentemente en las perspectivas de la vida de cada persona en la Estados Unidos y en la mayor parte del mundo.¹ Por ejemplo, las estadísticas anuales de la organización Children's Defense Fund que evalúa la calidad de vida de los niños/las niñas pequeños(as) ilustra las inequidades continuas y las disparidades entre los niños/las niñas de color y los niños/las niñas blancos(as).

Mucha gente blanca puede ver este contexto histórico como distante y exagerado. A un nivel personal, la mayoría de los que somos blancos(as) estamos luchando en nuestra vida diaria y no sentimos estar dominando a nadie. Pero la realidad es que en los Estados Unidos y en muchas partes del mundo, nosotros todavía nos beneficiamos de un sistema en el cual la gente blanca goza de privilegio racial inmerecido (Barndt, 1991, McIntosh, 1995, Tatum, 1992) y las gentes de otros grupos raciales viven con inmerecida penalidad racial (Barndt, 1991, Howard, 1999). La dominación blanca también lleva a la "superioridad racial internalizada." (Derman-Sparks y Phillips, 1997, Kivel, 2002). Los miembros del grupo dominante fácilmente suponen que su dominio es una señal de su superioridad innata y/o del producto de su trabajo duro. Ellos(as) ignoran las inequidades sistémicas de la discriminación racial que influyen en la perspectiva de la vida individual desde el nacimiento y creen que sus experiencias son "normales" para todos. Como con todos los grupos raciales, la gente blanca no es homogénea. En contra de los privilegios de la blancura existen una serie de grupos étnicos "blancos" con historias únicas y relaciones de poder con otros grupos étnicos "blancos" en los Estados Unidos. La clase social también varía a través de todos los grupos étnicos blancos. Aunque a los euro americanos en general les ha ido mejor en este país, existen grandes discrepancias en su bienestar económico. Muchas familias sufren de una pobreza severa (aunque no en la proporción tan alta como la gente de color). A pesar de estas diferencias, virtualmente toda la gente blanca se beneficia en alguna forma de su privilegio racial.

¹ Nosotros queremos reconocer también que, a la par de los temas y las dinámicas de dominación descritas, también se pusieron en movimiento temas y dinámicas de oposición. Desde muy temprano en la historia de los EU, la promesa de la democracia y de "la vida, libertad y la búsqueda de la felicidad" se encuentra implícita en los movimientos para extender los derechos humanos y civiles para todos aquellos que no los habían recibido. (Vea a Aptheker, 1993 para un ejemplo). Estos incluyeron a las mujeres blancas, a los hombres y a las mujeres blancos(as) trabajadores(as), a los hombres y a las mujeres de color afro-americanos(as), y a otras gentes de color, a la gente con discapacidades, y a los homosexuales.

Paradójicamente, la gente blanca también resulta damnificada por el racismo. Este daño toma diferentes formas. Económicamente, los bajos salarios de la gente de color son siempre un arma disponible para mantener los salarios de la gente blanca a un nivel más bajo de lo que es justo, si bien no tan bajos como los de la gente de color. Para ganar los privilegios del racismo, muchos grupos étnicos europeos que no hablan el inglés renuncian a su idioma y a sus tradiciones étnicas para volverse "blancos" "mezclándose" con la cultura dominante angloamericana. (Brodkin, 1998, Gossett, 1963, Ignatiev, 1995). Las creencias de la superioridad blanca también tienen un impacto negativo en el desarrollo mental y en la salud moral de los niños y las niñas blancos(as), impidiendo su habilidad de funcionar efectivamente en un mundo diverso. En los años preescolares, los niños y las niñas blancos(as) comienzan a aprender los códigos de poder del racismo y a desarrollar la superioridad racial internalizada (Feagin, Ramsey, y Tatum). Ellos(as) absorben los mensajes dobles acerca de la gente de color provenientes de los adultos que influyen en sus vidas que dicen "haga lo que yo digo, no lo que yo hago." (Clark, 1955).

Con base en las investigaciones de muchos estudios a la fecha, debemos de suponer que los niños/las niñas muy pequeños(as) notan las diferencias raciales, absorben las imágenes y las convicciones relacionadas con temas raciales, y son influenciados por los mensajes racistas (Aboud, 1988; Ramsey, 1995; Ramsey and Williams, en prensa; Van Ausdale y Feagin, 2001). Ellos(as) también están estableciendo sus propias ideas acerca de las relaciones de poder del racismo—no solamente de lo que aprenden directamente, sino que también de lo que perciben en una sociedad altamente "racializada" (Holmes y Stanfield, 1995; Van Ausdale y Feagin, 2001).

Los niños y las niñas forman sus ideas y sus sentimientos raciales de los adultos, de sus compañeros, y de los medios de comunicación. Los mensajes pueden ser obvios o contradictorios y sutiles. En sus propios centros y salones de clase, los maestros/las maestras pueden enviar mensajes dobles. Por ejemplo, si los maestros/las maestras y los administradores/las administradoras son todos(as) blancos(as) y el personal de apoyo y de mantenimiento son gente de color, los niños/las niñas aprenden acerca de las jerarquías raciales aún cuando el currículum adopte mensajes de equidad. Como con todos los programas de educación temprana, un currículum efectivo de antirracismo/multicultural requiere un sólido entendimiento de lo que cada niño o niña trae a la mesa. Los maestros y las maestras deben de volverse observadores(as) intencionales y perspicaces de las ideas y de las imágenes y de las actitudes de los niños/las niñas y de la

información a la que están expuestos en sus familias, comunidades y en el centro o salón de clase.

Educación multicultural/de antiracismo en programas totalmente blancos o predominantemente blancos

Las metas y las estrategias que sugerimos para trabajar con niños y niñas blancos(as) surgen de nuestro análisis de lo que significa crecer “blanco(a)”. Los niños y las niñas blancos(as) necesitan:

1. Desarrollar identidades auténticas basadas en sus habilidades e intereses personales, en la cultura de la familia, y en una participación significativa con el mundo.
2. Aprender que la gente blanca tiene una serie de diferencias y semejanzas y a respetar los atributos de valor que les son desconocidos.
3. Ampliar su entendimiento de las diferencias y de las semejanzas más allá de su familia inmediata, de su vecindario y del centro o salón de clase y a poner a prueba las convicciones de la cultura dominante que dice que cada uno es o debe de ser como él o ella.
4. Desarrollar la capacidad de reconocer, aceptar y sentir empatía por las perspectivas de los demás, formar su entendimiento de equidad y aprender cómo resolver conflictos equitativamente.
5. Adquirir la perspectiva que todos tienen el derecho de gozar de seguridad, comodidad y de una vida sustentable y que toda la gente comparte el mismo planeta tierra.
6. Desarrollar la habilidad de identificar y poner a prueba los estereotipos, los prejuicios y las prácticas discriminatorias entre ellos/ellas y en su comunidad en general.
7. Aprender acerca de la gente blanca que ha luchado y sigue luchando por la justicia social y por desarrollar identidades que incluyan estos ideales y posibilidades.

Desarrollar identidades auténticas

Los obstáculos específicos para lograr esta meta son los mensajes de superioridad blanca o de centralismo blanco de la sociedad y de la familia. Para contrarrestar una identidad blanca basada en un falso sentido de superioridad racial, los maestros y las maestras pueden fomentar en los niños y las niñas un sentido de capacidad basado en lo que ellos/ellas *hacen* y en lo que *contribuyen* al grupo—no en cómo se miran, o cómo se visten o cuántos juguetes poseen. Además, los niños/las niñas necesitan entender que los demás también tienen capacidades en su propia forma y que todos contribuyen a la totalidad. En vez de enseñarles a verse como “especiales” o

como “los mejores,” los maestros y las maestras pueden fomentar que los niños/las niñas aprecien su más profundo sentido de sí mismos por medio de ayudarlos a que exploren sus múltiples identidades (por ejemplo, una hija, una hermana, una prima, una nieta) y sus habilidades e intereses específicos (por ejemplo, leer, construir, jugar con la pelota).

A pesar de su privilegio racial, muchos(as) niños y niñas blancos(as) crecen en familias que viven en la pobreza o que no “encajan” en otras formas con las normas² dominantes (por ejemplo, son pobres, o son judíos, o pertenecen a una familia homosexual, o tienen una incapacidad). Estos(as) niños/niñas también pueden necesitar apoyo para resistir sentirse inferiores en alguna forma. Los maestros y las maestras pueden asegurarse que cada niño y niña y cada familia se ven reflejadas igualmente en el salón de clase por medio de proveer materiales de clase tales como fotografías, libros y rompecabezas que caractericen a las constelaciones de las diferentes familias y una amplia clasificación de trabajos (por ejemplo, trabajadores(as) de fábricas, y gente cuyo trabajo es la higiene pública, no sólo las profesiones idealizadas como los bomberos y los médicos). La capacidad para pensar críticamente acerca del prejuicio y de la discriminación, y para participar en trabajo que sea socialmente responsable y en activismo son otros aspectos que fomentan las identidades auténticas de los niños/las niñas blancos(as) y que serán discutidas en mayor detalle más adelante.

Exploración y experiencia de las diferencias y las semejanzas: Parte I

Los niños y las niñas blancos(as) necesitan primero explorar y respetar una variedad de diferencias y semejanzas entre la gente blanca. El reto aquí es el de contradecir el mensaje que cualquier diferencia que no coincida con la norma dominante es un signo de inferioridad. Para incrementar el conocimiento de las diferencias en clases relativamente homogéneas, nosotros sugerimos que los maestros y las maestras empiecen por explorar la diversidad que existe en el salón de clase. Los niños y las niñas de edad preescolar, de jardín infantil (kindergarten) y de edad primaria pueden explorar una variedad de sus atributos físicos—desde el color del pelo, a las huellas digitales, a la altura, a las pecas [en sus rostros]. Los maestros y las maestras pueden enfatizar el hecho que aunque diferimos en nuestros atributos físicos y en nuestras perspectivas, compartimos muchas cosas en común (por ejemplo, el pelo, los dedos, la piel). Estas actividades pueden incorporar aptitudes matemáticas sencillas como contar y dibujar gráficas. Así mismo, las discusiones acerca de las preferencias de los niños/las niñas

² Las normas dominantes incluyen una familia de dos miembros, padre y madre, heterosexuales, de clase media o alta, cristianos, urbanos o suburbanos, con casa privada, con cuerpos sanos.

con respecto a colores, bocadillos (snacks), juegos, libros, música, actividades, etc. proveen oportunidades para mostrar similitudes y diferencias. Los niños/las niñas experimentan directamente cómo pueden estar de acuerdo en algunas cosas y en desacuerdo en otras, y darse cuenta que a pesar de las diferentes opiniones pueden seguir siendo amigos(as). Las descripciones de los niños y las niñas sobre las actividades de la familia y las visitas de los miembros de la familia a los salones de clase son oportunidades para hablar acerca de cómo las familias hacen muchas cosas similares (por ejemplo, cómo preparan y comen la comida), pero en maneras diferentes. Los maestros y las maestras deben notar y exponer cualquier incomodidad con las diferencias, tales como cuando un niño o una niña se burla o hace comentarios negativos acerca de otro niño o niña.

Exploración y experiencia de las diferencias y las semejanzas: Parte II

Los niños y las niñas blancos(as) también necesitan ampliar su entendimiento de las diferencias y de las semejanzas más allá de su familia inmediata, del vecindario y del centro/salón de clase. Tres dinámicas se interponen en el logro de esta meta. Una es la suposición de la cultura dominante que cada uno es o debe ser como la gente blanca. La segunda, es la idea dominante de las imágenes y de los mensajes erróneos y estereotipados acerca de la gente de color en un segundo reto importante. La tercera, muchos(as) niños y niñas blancos(as) crecen aislados de información acerca de otros grupos y desarrollan suposiciones que su forma de vida es la mejor y/o universal.

Exploración y experiencia de las diferencias y las semejanzas: Parte III

Una vez que los niños y las niñas hayan tenido las oportunidades de explorar las diferencias y las semejanzas entre ellos, es entonces el tiempo para introducir la idea que existen muchas otras formas de vida, otros idiomas y otras tradiciones. Al escoger materiales y experiencias de aprendizaje para ser usados con niños y niñas de edad preescolar y de kindergarten (jardín infantil), el maestro/la maestra deben de poner atención a la diversidad que existe en la comunidad, en la ciudad, en el estado en general, más bien que un punto más distante. Además, los materiales y las experiencias de aprendizaje no deben de presentar un punto de vista del mundo simplista del turista. Más bien, deben de mostrar las conexiones auténticas con las vidas de las gentes en la actualidad y ser entretajadas regularmente durante todo el plan de estudios diario. Al mismo tiempo que los maestros y las maestras tratan de expandir las ideas que los niños y las niñas tienen de las diferentes formas en que la gente vive sus vidas, ellos(as) también

necesitan enfatizar lo que la gente de diferentes grupos raciales y culturales tienen en común.

El mensaje que vivimos en un mundo diverso puede ser transmitido por medio de libros, fotografías, videos, visitas regulares a los salones de clase por personas de diferentes comunidades, canciones, y proyectos de arte. El énfasis está en proveer a los niños y niñas con una amplia gama de instrumentos, experiencias y aptitudes para mejorar su vida diaria y para aumentar su empatía y comodidad con las diferencias. Muchos(as) maestros y maestras han encontrado que contar cuentos con "muñecos personajes" es una herramienta efectiva para explorar las diferencias y las semejanzas que van más allá de la experiencia inmediata de los niños y las niñas y para fomentar empatía. Estos(as) son los/las muñecos(as) de los maestros y las maestras a los/las cuales se les han dado historias y familias específicas y los/las cuales son usados(as) luego regularmente para contar cuentos acerca de la vida del muñeco o la muñeca en particular... (Vea Whitney, 19 para información detallada acerca de las maneras en que se usan "los/las muñecos(as) personajes").

Al hablar acerca de grupos desconocidos, los maestros y las maestras deben de estar al tanto de las suposiciones de los niños/las niñas relacionadas con superioridad y "rectitud" tanto en palabras como en conducta que reflejen el paradigma del dominio (Ausdale and Feagin). Los ejemplos pueden incluir las suposiciones de los niños/las niñas (por ejemplo, "los indios lanzan flechas a la gente" o "La gente de piel oscura es sucia"), la risa y otros lenguajes, o temor a un visitante a la clase a causa de su raza. Los maestros y las maestras pueden obtener información por medio de escuchar cuidadosamente las conversaciones informales de los niños/las niñas (por ejemplo, en el campo de juegos, durante el recreo, o durante juego imaginativo). También pueden usar métodos más directos para producir reacciones en los niños/las niñas a libros, fotografías, y grabaciones para saber cómo los niños y las niñas consideran a la gente que son 'racialmente,' étnicamente o lingüísticamente diferentes a ellos/ellas. Con base a las reacciones de los niños/las niñas, los maestros/las maestras pueden a su vez desarrollar planes de estudio para poner a prueba las perspectivas limitadas o sentenciosas de los niños/las niñas.

Entender las perspectivas de los demás, comprender la justicia, y resolver los conflictos

Aprender a entender las perspectivas de los demás es una aptitud importante tanto para las relaciones interpersonales como para las relaciones entre grupos. Un reto importante para los niños y las niñas blancos(as) es la gran probabilidad de crecer pensando que la manera como

ellos/ellas miran al mundo es como todos lo miran o como todos lo *deben* de ver.

Existen varias dimensiones para entender la perspectiva: emocional, visual y cognoscitiva. Primero, los niños/las niñas necesitan aprender cómo tener empatía, a "leer" y a responder a las emociones de los demás. Esta aptitud se desarrolla relativamente temprano. Los maestros/las maestras pueden fomentar este desarrollo por medio de tratar que los niños y las niñas se preocupen uno del otro tanto en la clase como fuera (por ejemplo, enviando tarjetas cuando sus amigos se enferman). Segundo, los niños y las niñas necesitan aprender que no todos ven literalmente al mundo en la misma forma. Muchas actividades, tales como funciones con marionetas, requieren que los niños y las niñas reconozcan las diferentes perspectivas visuales. Aunque no se espera que ellos/ellas puedan comprender la importancia de cómo los contextos culturales y económicos pueden influir en la manera como miran al mundo, el mensaje que donde usted se encuentra afecta su perspectiva es la base para el desarrollo posterior. Tercero, los niños y las niñas necesitan aprender que no todos saben las mismas cosas. La mayoría de los juegos (por ejemplo, juegos de cartas, juego de escondite) funcionan porque no todos tienen la misma información. Cuando los niños y las niñas juegan estos juegos, los maestros y las maestras pueden atraer su atención al hecho que ellos/ellas están tratando de averiguar lo que su compañero(a) está pensando y eso es difícil, sin embargo es necesario, para entender los pensamientos de los demás.

Las oportunidades para aprender acerca de las perspectivas de los demás abundan en los salones de clase de niñez temprana. Los conflictos sobre los triciclos o la arcilla para jugar o aprender a estar quietos mientras que otro(a) niño o niña está hablando en un círculo son todos momentos de en que se puede entender la perspectiva. Juegos de cooperación, proyectos de colaboración o hablar acerca de las perspectivas de los diferentes caracteres en un cuento también atraen la atención de los niños y las niñas a las perspectivas de los demás. Para algunos niños y niñas, especialmente aquellos que han absorbido un sentido de superioridad, aprender a entender las perspectivas de los demás puede ser una prueba difícil pero también importante si es que van a funcionar en cualquier clase de contexto social.

Los niños y las niñas están muy interesados en lo que es justo, pero frecuentemente en una manera que les beneficia a ellos/ellas. Están dispuestos a protestar, "¡¡¡Eso NO es justo!!!" cuando no logran lo que quieren. Al ir aprendiendo las perspectivas de los demás, ellos pueden entender la justicia en una manera más profunda y más equitativa. Crear

una cultura de múltiples perspectivas es la base para ampliar el concepto de justicia más allá de su grupo inmediato.

Ver al mundo como un lugar compartido

Los niños y las niñas necesitan entender que todos tienen el derecho a gozar de seguridad, comodidad y de una vida sustentable y que toda la gente comparte el mismo planeta tierra. Para lograr esta meta es necesario poner a prueba la convicción que la gente blanca tiene el derecho a más que los demás. Este mensaje de 'derecho' (Coles, 19) con frecuencia va unido a un miembro del grupo que tiene privilegio social.

Un plan de estudio para lograr esta meta comienza por fomentar la conexión y el respeto de los niños y niñas preescolares por nuestra tierra. Las actividades tales como sembrar una hortaliza, o plantas interiores, cuidar animales, reciclar son ya parte de muchos programas para niños/niñas pequeños(as). Cuando los niños y las niñas están en kindergarten (jardín infantil), los maestros/las maestras pueden introducir las imágenes que expandan el sentido de conexión de los niños/las niñas con los demás, tales como fotografías de gente que vive y que se adapta a diferentes bioregiones y fotografías de la tierra tomadas fuera de la atmósfera terrestre. Estas imágenes pueden permitirles a los niños/las niñas apreciar tanto la maravillosa gama de hábitats (ambientes naturales) como el hecho que todos compartimos el mismo planeta. Para ampliar su sentido de responsabilidad hacia el planeta que llamamos hogar, los maestros y las maestras pueden ayudar a los niños y a las niñas a identificar problemas ambientales locales y trabajar para mejorarlos, ya sea haciendo el trabajo ellos/ellas mismos(as) o dando a conocer el problema.

Estas imágenes y discusiones pueden llevar a información acerca de la distribución de los recursos mundiales. Los maestros/las maestras pueden ampliar el pensamiento de los niños/las niñas acerca de la justicia y adentrar en temas de inequidad social en formas concretas tales como traer libros y fotos que muestren la vida de las gentes y que ilustren las enormes diferencias en riqueza (por ejemplo, el libro de Sierra Club, Mundo Material). Para los niños y las niñas de cinco y seis años de edad, las actividades pueden planearse alrededor de discusiones de si eso es justo o no. Los niños/las niñas mayores pueden averiguar y discutir algunos de los cálculos que indican la disparidad en los recursos. Ellos/ellas también pueden recolectarropa, comida y juguetes para las familias que tienen menos recursos. Los maestros/las maestras necesitan asegurarse que esta actividad no es un único y superficial acto de "caridad." Más bien, pueden usarlo para fomentar que los niños y las niñas hablen y piensen sobre el

hecho que algunas gentes tienen más que otras y así hacer las inequidades económicas de nuestra sociedad más inmediatas y reales para ellos/ellas.

El pensamiento crítico y poner a prueba los estereotipos y la información incorrecta

Los niños y las niñas blancos(as) necesitan aprender cómo identificar y poner a prueba los estereotipos, el prejuicio y las prácticas discriminatorias entre ellos/ellas y en sus comunidades en general. El reto de lograr esta meta viene de una "regla" no escrita de la cultura dominante que la gente blanca mantendrá silencio acerca del racismo. Mucha gente adulta blanca puede recordar incidentes en su niñez cuando intentaron hablar en contra de lo que ellos/ellas percibieron como injusticia racial y fueron silenciados por los adultos importantes en sus vidas.

Los maestros y las maestras pueden contrarrestar esta presión al instar a los niños y a las niñas a hablar acerca de sus percepciones raciales y sus preguntas. Los niños y las niñas pueden aprender cómo reconocer los prejuicios y la información estereotipada en sus muchas formas: libros, películas, televisión, juegos de video, y en sus propias representaciones y cuentos. Los niños y las niñas blancos(as) puede que no vean los estereotipos inmediatamente porque ellos/ellas no han sentido el impacto de las imágenes estereotipadas en sus propias vidas como generalmente las han tenido los niños y las niñas de color. En las clases de sólo blancos(as), los maestros y las maestras podrían comenzar con que los niños y las niñas noten las imágenes estereotipadas de las diferencias en género ya que ambos niños y niñas generalmente están presentes. Por ejemplo, al leer un cuento que es racista, los maestros/las maestras pueden leerlo una segunda vez pero sustituyendo a los niños por las niñas y viceversa y ver cómo los niños y las niñas reaccionan.

En cuanto los niños/las niñas se vuelvan más sofisticados acerca de cómo reconocer y criticar los estereotipos de género, entonces los maestros/las maestras pueden comenzar a analizar otras imágenes de gente que les son menos familiares a los niños y niñas por medio de proveer imágenes y libros que pongan a prueba los estereotipos prevalentes (es decir, atletas inválidos, mujeres científicas, bailarinas de ballet afro americanas) y alentar a los niños y a las niñas a expresar y a discutir sus reacciones. Los niños y las niñas mayores pueden aprender acerca de la frecuencia de las imágenes racistas por medio de contar, de dibujar gráficas y de comparar el número de veces que los miembros de diferentes grupos se caracterizan en los libros, catálogos, y revistas y los tipos de papeles que ellos/ellas desempeñan.

Los niños y las niñas pueden también aprender a desafiar sus propias convicciones y las de los demás. Por ejemplo, si las niñas dicen, "no se permiten niños," los maestros/las maestras pueden animarlos a que expliquen sus razones y luego hagan preguntas para enfatizar y criticar sus suposiciones. Los maestros/las maestras pueden ayudar a los niños y a las niñas a ser más críticos de la información engañosa y racista (por ejemplo, los anuncios de juguetes que los decepcionaron).

Contar cuentos usando "Muñecos(as) Personajes" es un método efectivo para desarrollar empatía y también para desarrollar el pensamiento crítico acerca del prejuicio y de la discriminación. (Una discusión completa de cómo usar esta estrategia se muestra en *Niños como nosotros ("Kids like us")*, 1999). El maestro o la maestra crean personalidades individuales y vidas imaginarias para los muñecos/las muñecas escogidos(as) para agregar diversidad al programa. Luego, el maestro o la maestra regularmente relata cuentos con los muñecos/las muñecas basados en temas reales de diversidad y crea un teatro antiracista en el cual involucra temas y eventos de la clase y de la comunidad de los niños y las niñas. Estos cuentos invitan a los niños y a las niñas a explorar e inventar soluciones para los desafíos que la muñeca o el muñeco están enfrentando. Los niños y las niñas pequeños(as) pronto se identifican y sienten empatía por los muñecos y las muñecas. El maestro o la maestra luego también ayuda a los niños y a las niñas a transferir los temas en el cuento de un muñeco en particular a sus propias vidas.

Aprender acerca de activistas blancos(as) y a desarrollar identidades de resistencia

El obstáculo principal para lograr esta meta es la creencia que no es apropiado para los niños, desde el punto de vista de su desarrollo, tomar acción en contra de la injusticia. Sin embargo, las experiencias han demostrado que cuando los maestros y las maestras logran que los niños/las niñas participen en proyectos de activismo basados en incidentes reales o en temas de sus propias vidas la mayoría de los niños "se van de hacer preguntas a resolver problemas, de indignación a entendimiento y acción...ellos/ellas les enseñan a los niños y a las niñas a actuar con responsabilidad, a considerar los sentimientos de la gente y las perspectivas y las ideas, y a notar cómo sus acciones pueden afectar a otras gentes. (Pelo y Davidson, p. 53, 2000). Para mayor discusión sobre maneras de hacer proyectos de activismo con niños y niñas pequeños(as) vea *Eso no es justo! Una guía para maestros(as) de activismo con niños y niñas pequeños(as) (That's not fair! A teacher's guide to activism with young children)* Pelo y Davidson, 2000).

Por medio de escuchar y observar lo que está pasando en la clase y en la comunidad de los niños/las niñas en general, los/las maestros(as) obtienen importante información para estructurar proyectos de activismo. Los educadores de antiracismo en la niñez temprana han creado una gama de actividades. Éstas han incluido colaboración en establecer y cuando es necesario cambiar los reglamentos de las clases; rediseñar los salones de clase que no funcionan para todos los niños/las niñas; escribir una carta (cuando no hubo respuesta a la carta) organizar una petición a una compañía de calendarios porque las fotos incluyeron solamente a niños/niñas blancos(as); enviar una carta a la compañía Band-Aid para protestar por el uso del término "de color carne" en la caja. (La compañía mandó cupones para Band-Aids transparentes); pintar la pared de un patio de juegos de niños/niñas sobre comentarios racistas; y hacer "rótulos para ponerlos en los automóviles de los maestros/las maestras que se estacionaron inapropiadamente en el espacio reservado para los minusválidos; involucrarse en asuntos locales tales como la clausura de la biblioteca local o la amenaza de la pérdida de la pradera favorita a una urbanizadora.

Los niños/las niñas blancos(as) también necesitan familiarizarse con la historia y con los héroes y las heroínas de la resistencia blanca a la injusticia. Un gran silencio y poco material para niños/niñas existe sobre este tópico. Ambos niños/niñas y adultos rara vez saben algo sobre la historia de la resistencia blanca al racismo u otras formas de injusticia. De igual manera, las ricas historias de activistas afro americanos(as) además de Martin Luther King and Rosa Parks, tanto como los/las activistas asiático americanos(as), latino americanos(as), nativo americanos(as) y euro americanos(as), rara vez llegan a la literatura para la infancia.

Los maestros/las maestras pueden crear sus propios libros acerca de los/las activistas blancos(as). (Por suerte esto es mucho más fácil de hacerse ahora que tanta información y fotografías están disponibles en la red del Web) para llenar estos vacíos. También pueden invitar a activistas blancos(as) a visitar sus salones de clase y a hablar acerca de su juventud y sobre cómo se involucraron en su trabajo actual para que los niños/las niñas puedan verlos como personas reales no como figuras legendarias. Los niños/las niñas pueden usar estos cuentos y visitas y actuar en dramas relacionados con la justicia social con marionetas y en obras cortas.

Conclusión

Muchas actividades que son parte de cualquier buen curriculum de niñez temprana pueden ser adaptadas para involucrar a fondo a los niños/las niñas blancos(as) en temas multiculturales y objetivos. Casi cualquier tema de

currículum y actividad puede proveer el espacio y el ímpetu para que los niños/las niñas exploren y expandan su entendimiento de semejanzas y diferencias; sus propias identidades y perspectivas y las de los demás; colaboración interpersonal y entre grupos y [resolución de] conflictos; la tierra como nuestro hogar compartido; cpmvoccopmes racistas y estereotipos; y sus roles en crear un mundo justo e imparcial. Sin embargo, si miramos de cerca a nuestros salones de clase y a las comunidades encontramos maneras significativas de involucrar a los niños/las niñas blancos(as) en educación multicultural de antiracismo.

Y por último, la pregunta de qué hacer cuando “todos los niños/las niñas son blancos(as)” no es solamente una pregunta acerca de qué hacer con los niños/las niñas en la clase. Más bien es un compromiso a largo plazo de reflexionar sobre nuestras propias vidas y nuestras circunstancias y de llegar más allá del interés propio para desarrollar una vista más amplia del mundo que incluye más conexión con otros grupos y una aceptación de la disminución del privilegio. No es posible ser efectivo a menos que los adultos enfrenten sus propios problemas de identidad y los mensajes de toda la vida que han aprendido al crecer en los Estados Unidos. Los maestros/las maestras deben explorar sus propia formación cultural honestamente para ver cómo esta puede influir en sus creencias docentes, en los estilos y en las interacciones con los niños/las niñas. Ellos/ellas deben descubrir y eliminar los temores, los prejuicios y los malentendidos que no han sido examinados previamente, comprender y observar honesta y cuidadosamente las estructuras de poder sociales y el privilegio y reconocer honestamente el impacto de estas estructuras en ellos/ellas mismos(as). Los maestros/las maestras y los padres y las madres deben también enfrentar y sobrevenir los retos externos al hacer trabajo con los niños/las niñas. Los colegas, los padres, las madres y los/las administradores(as) pueden tener conflictos y celos acerca de las metas finales de la educación de antiracismo/multicultural para los niños/las niñas blancos(as). Los temas pueden no surgir tan espontáneamente como surgirían en los salones de clase más diversos. Asimismo, es posible que los adultos no hayan desarrollado las experiencias suficientemente amplias, ni los recursos, ni las perspectivas para instar a los niños/las niñas a pensar más abiertamente. Finalmente, este trabajo también requiere una dedicación a tomar acción—a trabajar con otros tanto en el propio grupo como interculturalmente—para eliminar el racismo y para construir comunidades e instituciones más equitativas.

Es de vital importancia que la gente que quiere encontrar respuestas a la pregunta “¿qué hacemos con los niños/las niñas blancos(as)?” se conecten uno con otro. No podemos hacer este trabajo solos. Nosotros creemos que

los/las blancos(as), trabajando uno con otro y con colegas de muchos grupos pueden poner a prueba, disminuir, y transformar las convicciones de la superioridad blanca que están implícitas en las actitudes y en las prácticas discriminatorias. Juntos, podemos ayudar a los niños/las niñas a verse a sí mismos(as) como miembros de un mundo más grande, más inclusivo y capaces de hacer cambios.

Referencias

[Las referencias no fueron traducidas a causa de que los libros no han sido traducidos al español]

Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.

Aptheker, H. (1993). *Anti-racism in U.S. history*. Westport. CT: Praeger.

Barndt, J. (1991). *Dismantling racism: the continuing challenge to white America*. Minneapolis: Augsburg.

Brodin, K. (1998). *How the Jews became white folks & what that says about race in America*. NJ: Rutgers University.

Clark, K. (1955). *Prejudice and your child*. Boston: Beacon

Coles, R. (1977). *Privileged ones: The well off and the rich in America*. Vol. V: Children of Crisis. Boston: Atlantic Monthly Press.

Derman-Sparks, L. & the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L. & Phillips, C. B. (1997). *Teaching/learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.

Gossett, T.F. (1963). *Race: The history of an idea in America*. NY: Schocken Books.

Holmes, R & J. Stanfield. (1995). *How young children perceive race*. NY: Sage Publications.

Howard, G.R. (1999). *We can't teach what we don't know*. New York: Teachers College Press.

Ignatiev, N. (1995). *How the Irish became white*. Cambridge, Mass.: Harvard University

Katz, L. (1998). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: NAEYC

Kivel, P. (2002). *Uprooting racism: How white people can work for racial justice*. (2nd Edition). British Columbia, Canada: New Society Publishers

McIntosh, P. (1995). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies. In M.L. Anderson & P.H. Collins (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology* (pp. 76-87). Belmont, CA: Wadsworth.

Menzel, P. (1994). *Material world: A global family portrait*. San Francisco: Sierra Club.

Pelo and Davidson. (2000). *That's not fair! A teacher's guide to activism with young children*. St. Paul, MN: Redleaf.

Ramsey, P. G. (1987). Young Children's Thinking about Ethnic Differences in J. Phinney and M. J. Rotherman, (Eds.) *Ethnic Socialization of Children* (pp56-72). Beverly Hills: Sage Publications.

Ramsey, P.G. (1991). Salience of race in young children growing up in an all white community. *Journal of Educational Psychology*, 83, 28-34.

Ramsey, P.G. (1995). Research in Review: Growing Up with the Contradictions of Race and Class. *Young Children*, 50(6), 18-22.

Ramsey, P.G. (1998). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (2nd Edition). New York: Teachers College Press.

Ramsey, P.G. & Myers, L. C. (1990). Young Children's Responses to Racial Differences: Relations Among Cognitive, Affective, and Behavioral Dimensions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 49-67.

Ramsey, P.G. & Williams, L.R. (in press). *Multicultural education: A resource book*. New York: Garland Press.

Tatum, B.D. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62 (1), 1-24.

Tatum, B.D. (1997). *"Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race*. New York: Basic Books.

Van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Reimprimido por Early Childhood Equity Alliance / la Alianza para la Equidad Infantil (RootsForChange.net) con permiso de la autora

Traducido por Maria Antonieta Renoos