

# **La identidad racial blanca y el anti-racismo en la educación: Un catalizador para cambio**

Por Sandra M. Lawrence y Beverly Daniel Tatum

Aunque la raza y los temas relacionados con la raza se infiltran e influyen en cada institución social, los maestros y maestras blancos(as) que actualmente enseñan en las escuelas han tenido poco contacto con el tipo de educación en la cual el impacto de la raza afecta la enseñanza en los salones de clase y en la que el desarrollo de la estudiante fuera examinado sistemáticamente (Sleeter, 1992; Zeichner, 1993). Algunos programas de educación para maestros y maestras han respondido a esta disparidad al ofrecer a los estudiantes de educación docente cursos que tratan con temas muticulturales tanto como con experiencias en diversas situaciones en las clases. De igual manera, algunos distritos escolares han proveído a la facultad docente con programas y talleres de desarrollo profesional multicultural. A pesar de estos esfuerzos de tratar con esta "deficiencia" en los maestros y maestras de educación blancos(as), antes y durante el servicio, pocos estudios se han llevado a cabo de estos programas. Y a causa de que los esfuerzos de desarrollar [programas] de estudios universitarios y profesionales para preparar a los maestros y maestras para enseñar en un mundo diverso varían grandemente en sustancia y duración, la investigación limitada que se ha conducido sobre estos intentos indica resultados mixtos. Mientras que algunos descubrimientos revelan que los maestros y maestras blancos(as) tienen sentimientos más positivos acerca de la gente de color después de participar en cursos y programas multiculturales (Bennet, Niggle & Stage, 1990; Larke, Wiseman & Bradley, 1990), parece que pocos de estos programas han tenido la habilidad de influir en los puntos de vista de los maestros y maestras, futuros(as) o actuales, acerca de verse a sí mismos(as) como seres raciales o de alterar las prácticas actuales de enseñanza. (McDiarmid & Price, 1993; Sleeter, 1992).

Aunque el número de estudios de cursos multiculturales y de antirracismo que muestran ser exitosos continúan siendo bajos, creemos que lo que estábamos haciendo en nuestros cursos con nuestros estudiantes fue más fructífero de lo que hemos leído en los estudios formales. La enseñanza de Sandra en educación multicultural con estudiantes universitarios(as) y las enseñanzas de Beverly en un curso con practicantes en un curso de desarrollo profesional en antirracismo fueron guiados por una creencia que la pedagogía de

antirracismo basada en los principios del desarrollo de identidad racial causan cambios en las creencias fundamentales de los maestros acerca de raza y racismo. Este artículo surge de esa creencia. Lo que sigue es una breve descripción de los elementos esenciales de nuestra enseñanza; tanto como de los resultados de nuestros esfuerzos por evaluar el impacto que tienen los cursos multiculturales y antirracistas específicamente en los/las participantes blancos(as).

### **Un entendimiento del desarrollo de la identidad racial blanca.**

Ya que mucho de nuestro trabajo con maestros y maestras blancos(as) es basado en nuestro entendimiento del modelo del desarrollo de la identidad racial blanca de Janet Helms (1990, 1995), sería útil describirlo aquí brevemente. En general, la teoría del desarrollo de la identidad racial se refiere a los sistemas de creencias que se desarrollan en respuesta a la categorización del grupo racial al que la sociedad principal da significado. En sociedades como la de los Estados Unidos, donde la membresía en un grupo racial es un importante factor determinante del estado social, se asume que el desarrollo de una identidad racial les ocurrirá, en cierto grado, a todos. Para la gente blanca, el proceso requiere que se den cuenta de su "blancura," que acepten este aspecto de su identidad propia como socialmente de mucho significado y personalmente importante, y por último que incorporen una opinión realista positiva de la blancura que no se base en supuesta superioridad.

Helms (1995) ha identificado seis estados de identidad (anteriormente llamados etapas) que caracterizan el patrón de la persona blanca al responder a situaciones raciales en su ambiente. Aunque una persona puede usar más de una estrategia o patrón al responder a situaciones raciales, un modelo generalmente predomina.

El primer estado, *contacto*, es mejor descrito como una falta de atención. Ser blanco es visto como un estado "normal" de ser sobre el cual rara vez se reflexiona, y los privilegios asociados con ser blanco simplemente se dan por hechos. Un cambio de dirección de este modelo al segundo estado, *desintegración*, es a menudo precipitado por el incremento de las interacciones con gente de color y/o con la exposición a nueva información acerca de la realidad del racismo, elevando el conocimiento del privilegio racial blanco y de las desventajas sistemáticas experimentadas por la gente de color.

Este mayor conocimiento a menudo se acompaña de sentimientos de culpabilidad, ira y tristeza. Estas emociones pueden

llevar a negar y a resistir este nuevo conocimiento, pero también pueden ser catalistas para acción. La gente que opera desde este punto de vista frecuentemente trata de "convertir" a los demás a su nuevo modo de pensar. Tales acciones no siempre son bien recibidas y los individuos pueden sentir considerable presión social para "ignorar" el racismo, y para mantener el statu quo (no cambiar el estado de las cosas).

El desconcierto del proceso de aprendizaje y el temor del aislamiento social pueden resultar en un salto psicológico al tercer estado, *reintegración*. Los sentimientos de culpabilidad y de negación pueden ser transformados en temor e ira hacia la gente de color. La estrategia de "culpar a la víctima" con resentimiento puede usarse para evitar tratar con el tema desconcertante del racismo, así como para evitar la lucha para abandonar las suposiciones racistas y para definir una nueva identidad antirracista.

Sin embargo, un mayor desarrollo generalmente tiene lugar si uno continúa haciendo un examen personal de estos temas. El cuarto estado, *pseudo independencia*, se marca por un entendimiento intelectual de la injusticia del racismo como un sistema de ventaja y por reconocer la necesidad de asumir responsabilidad personal para desmantelarlo. El individuo puede buscar distanciarse de otras gentes blancas, y activamente buscar relacionarse con gente de color como una manera de reducir el aislamiento social experimentado anteriormente. Estas interacciones interraciales pueden elevar el conocimiento del individuo acerca de la necesidad de examinar activamente y redefinir el significado de su propia blancura.

Este proceso de redefinición es vital para el quinto estado, *inmersión/reaparición*. El individuo en busca activa de respuestas a las preguntas, "¿Quién soy yo racialmente? ¿Qué significa realmente ser blanco en la sociedad?" necesita información acerca de los aliados blancos, aquella gente blanca que ha trabajado en contra del racismo, como modelos y guías para una nueva forma de pensar acerca de la identidad blanca (Tatum, 1994).

El último estado, *autonomía*, representa la incorporación (internalization) de una identidad racial blanca positiva y se demuestra por medio de un intenso cometido a actividades antirracistas, una autoexaminación continua y un aumento en efectividad interpersonal en ambientes multirraciales. Aunque éste se ha descrito como el último estado, es importante notar que un individuo puede operar desde más de un estado en un momento dado, y el estado

predominante varía dependiendo de la situación específica. Sin embargo, al tiempo en que las experiencias interraciales de cada uno aumentan y el entendimiento del racismo se profundiza, los últimos estados serán más bien los que den forma al comportamiento del individuo. Ya que la ideología de la superioridad racial blanca se encuentra tan enraizada en nuestra cultura, el proceso de “des-aprender el racismo” es una jornada que tenemos que continuar por el resto de nuestras vidas.

### **Diseño de los cursos**

Los cursos para los estudiantes universitarios tanto como para las graduadas eran racialmente mezclados, pero predominantemente blancos. De las veinticuatro mujeres estudiantes en el curso para estudiantes universitarios, hubo dos afro-americanas y tres latinas. También asistió un hombre blanco. La mayoría eran de clase media con unas cuantas de familias de bajos ingresos. De los cuarenta educadores registrados para el curso para maestros en servicio, hubo veintiocho participantes blancos, once afro-americanos(as) y una latina.

Un enfoque mayor de ambos cursos fue el de ayudar a estas educadoras, actuales y futuras, blancas y de color, a llegar a ser más conscientes de los efectos del racismo institucional así como de las formas del racismo individual y a prepararlas para transformarse en agentes de cambio por medio de retar las prácticas racistas y las políticas, tanto en su enseñanza como en sus vidas diarias. Los tópicos básicos para los cursos incluyeron: un examen del privilegio blanco, las manifestaciones del racismo cultural e institucional, las teorías del desarrollo de identidad racial para blancos y blancas y para las gentes de color (Helms, 1990) y las conexiones entre el racismo y otros sistemas de opresión.

Las lecturas requeridas incluyeron selecciones de libros tales como *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Education*. (“La afirmación de la diversidad: El contexto sociopolítico de la educación”). (1992) y *Freedom’s Plow: Teaching in the Multicultural Classroom* (“El avance laborioso de la libertad: La enseñanza en el salón de clase multicultural”). ((1993). Otras lecturas importantes para ambos cursos incluyeron *White Racism* (“El racismo blanco”) por Christine Sleeter (1994), *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack* (“El privilegio blanco: Desempacar la mochila invisible” por Peggy McIntosh (1989), *Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom* (“Hablar sobre la

*raza, aprender sobre de racismo: La aplicación del desarrollo de la identidad racial en el salón de clase*) (1992) y *Teaching White Students about Racism: The Search for White Allies and the Restoration of Hope* (*“Enseñar a los estudiantes blancos acerca del racismo: En busca de aliados blancos y el restablecimiento de la esperanza”*) (1994) por Beverly Daniel Tatum; *Being, Not Doing* (*“Siendo, no haciendo”*) por Andrea Ayvazian (1990); y *Ten Quick Ways to Analyze Children’s Books for Racism and Sexism* (*“Diez maneras rápidas de analizar libros de niños por racismo y sexismo”*) (1980). Ya que continuamos revisando y poniendo al día el plan de estudio de nuestro curso, las más recientes adiciones a las lecturas obligatorias incluyen, entre otras, *Los que mantienen los sueños: The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (*“Maestros exitosos de niños afro-americanos”*) (1995) por Gloria Ladson-Billings y *Rethinking our classrooms Teaching for equity and justice* (*“Repensando nuestras clases: Enseñanza para equidad y justicia”*) (1994).

Las sesiones de las clases fueron diseñadas para ser altamente interactivas e incluyeron discusiones tanto como reflexiones escritas. Por ejemplo, después de ver películas que demuestran las raíces y las manifestaciones del racismo generalmente hubo discusiones en grupos pequeños o grandes; las películas tales como *Ethnic Notions, A Class Divided* (*“Nociones étnicas, una clase dividida”*) y *A Tale of O* (*“Una historia de O”*) ayudaron a los participantes a entender más plenamente las formas destructivas en que los comportamientos y las actitudes del racismo sutil (y no tan sutil) influyen en las vidas diarias de los niños y niñas dentro y fuera de las escuelas.

Ejercicios específicos en grupo e individuales fueron también usados en la clase tanto como fuera de la clase. Por ejemplo, un ejercicio de clase que pareció funcionar como un punto de intersección para muchos estudiantes universitarios blancos en su entendimiento del racismo y su propio privilegio blanco incluyó una actividad de leer en voz alta y de escribir (Lawrence, 1996) enfocado en [el libro] de Peggy McIntosh *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. *“Privilegio blanco: Desempacar la mochila invisible”* (1989). Durante la clase, se les pidió a las estudiantes sentadas en un círculo que cada una seleccionara una tarjeta en donde estaba escrito uno de los “privilegios” mencionados por McIntosh. Se les pidió luego que cada quien leyera en voz alta, lo que dice la tarjeta con una condición. A los estudiantes blancos se les pidió que leyera la tarjeta como está escrita mientras que a los estudiantes de color se les pidió que leyera la tarjeta con un “no” antes del verbo. Cualquier estudiante podía

“ceder su turno” si así lo deseaba. Después de que todos los privilegios fueron leídos, se les pidió que reflejaran por escrito sus experiencias de lo que se leyó o de lo que escucharon de los “privilegios” leídos en voz alta. Se compartieron las experiencias en forma oral, para iniciar la discusión de clase, una discusión que, aunque emocional, les permitió reevaluar su relación con el racismo.

Un ejercicio en particular en el curso de desarrollo profesional que fue un factor crucial para muchos educadores blancos incluyó una auto-entrevista grabada (Tatum, 1992). Para esta tarea, se les pidió a los participantes que se entrevistaran a sí mismos, cerca del principio del curso siguiendo un patrón específico para la entrevista, la cual valoró entre otras cosas su experiencia y contactos anteriores con gente de color, sus actitudes acerca de raza y temas de racismo, sus imágenes de la gente de color y su identidad personal en términos de raza. Al acercarse a la conclusión del curso, se les pidió a los participantes que escucharan su cinta y luego escribieran un análisis de sus puntos de vista como fueron expresados al momento de la entrevista tanto como cualquier nueva perspectiva en sus respuestas.

Por medio de esta tarea, los participantes blancos lograron ver el racismo incrustado en sus actitudes, racismo que previamente era “invisible” para ellos. Se dieron cuenta que al evitar pensar acerca de su “blancura,” ellos habían logrado percibir el racismo como algo externo en sus vidas. Ellos experimentaron un nuevo conocimiento de sí mismos como raza privilegiada, capaces de comportarse en forma racista y de tener pensamientos racistas. Algunos educadores lograron avanzar más allá de sus sentimientos de complicidad con el racismo, a reconocer su necesidad de entrar en acción para interrumpir la opresión ahora tan obvia para ellos.

Otros planes de estudio comunes en ambos cursos incluyeron reflexiones semanales escritas, análisis de los materiales de clase en busca de prejuicios raciales y compartir las prácticas educacionales e ideas en grupos pequeños. Por medio de éstas y otras actividades relacionadas con el tema, las participantes recibieron comentarios sobre sus puntos de vista ya fuera en forma privada por escrito del instructor o verbalmente de los miembros de la clase en grupos pequeños o grandes.

### **Diseño de los estudios**

No solamente diseñamos y enseñamos estos cursos, pero también llevamos a cabo estudios de investigación separados en

donde se involucra a los participantes en los cursos. Específicamente, la meta de ambos estudios fue determinar el impacto de los cursos multiculturales y antirracistas en el desarrollo de la identidad racial y los cambios relacionados con el comportamiento de los estudiantes blancos. Debido a nuestra creencia que la nueva enseñanza acerca de la raza es un proceso que se desarrolla a través del tiempo, quisimos ver si hubo cambios en la forma de pensar y, de ser así, cómo ocurrieron, y si la nueva forma de pensar causó nuevos comportamientos.

Para poder evaluar dichos cambios, usamos un enfoque cualitativo en la recolección de los datos y en el análisis. Para un curso, Sandra, con la asistencia de una de sus estudiantes distinguidas, Takiema Bunche, recogieron y analizaron datos de las entrevistas y recolectaron muestras de los escritos de las estudiantes. Querían determinar cómo y en qué forma su curso de educación multicultural para estudiantes universitarios afectó el desarrollo de la identidad racial de sus estudiantes blancos(as) (Lawrence & Bunche, 1997). Al usar un diseño similar, las autoras recolectaron muestras de datos y escritos de los educadores inscritos en el curso de desarrollo profesional de Beverly para poder determinar no solamente cómo la identidad racial de los maestros y maestras cambió durante el curso, sino hasta qué punto pusieron en práctica esos cambios en sus clases con sus alumnos y alumnas (Lawrence & Tatum, 1997).

Dos series de entrevistas fueron usadas para los estudios. Para la primera entrevista, las preguntas se enfocaron en experiencia educacional anterior, características familiares y de la comunidad, experiencias previas con gente de color, y actitudes acerca de raza y temas raciales en la sociedad y en la educación. Las entrevistas al final del curso incluyeron el aprendizaje que las estudiantes experimentaron, los sentimientos que tuvieron durante el curso y sus opiniones sobre el contenido del curso. Otras formas de información incluyeron muestras de los escritos de las estudiantes que se enfocaron en las discusiones de clase y en las lecturas obligatorias. Esta información fue codificada, categorizada y analizada temáticamente de acuerdo con los comentarios, actitudes y comportamientos detallados en los seis estados del desarrollo de identidad racial blanca de Helms (1995).

### **Las características iniciales de identidad racial**

Los datos de ambos cursos revelan que los maestros y las maestras en pre-servicio y en servicio entraron a estos cursos a

diferentes etapas en su desarrollo de identidad racial. Al principio del curso para estudiantes universitarios, por ejemplo, los estudiantes blancos tuvieron la tendencia a exhibir pensamientos consistentes con el desarrollo del "estado de contacto:" ellos generalmente se consideraron a sí mismos como "libres de prejuicios" y creyeron tratar a toda la gente justamente, sin importar el color de la piel. Otra gente blanca era racista, pero no ellos. Además, los estudiantes universitarios parecieron faltos del conocimiento de la existencia del racismo institucional o de los efectos del mismo; en lugar, ellos pensaron que el racismo era puramente algo individual.

Muchos de los maestros veteranos blancos que entraron en el curso para maestros en servicio, por el otro lado, presentaron actitudes características del "estado pseudo-independiente." Se dieron cuenta que la gente de color era tratada de diferente manera que la gente blanca; ellos no eran "ciegos al color" y estaban genuinamente preocupados acerca de la opresión racial que la gente de color experimenta en este país. Pero al igual que los estudiantes universitarios, no habían pensado mucho sobre su privilegio racial o cómo su propia complacencia del racismo podía reforzar y perpetuar las políticas y las prácticas del racismo. De hecho, ambos grupos de participantes parecían tener un conocimiento limitado de lo dominante que es el racismo cultural, de cuánto eran afectados por los estereotipos, o del grado de invisibilidad de la gente de color en el plan de estudios de la escuela. Por ejemplo, pocos habían pensado acerca de las implicaciones raciales del rastreo (tracking), el sistema docente que confía excesivamente en los exámenes estandarizados usados para hacer decisiones sobre colocación o de las maneras en que los estereotipos culturales pueden influir en las expectativas del maestro o de la maestra.

### **En camino hacia una identidad blanca antirracista**

Sin importar el "estado" inicial de su identidad racial, todos los participantes se movieron por el constante de Helms durante el curso al mismo tiempo que ganaban nuevos discernimientos en el tratamiento diferente concedido a ellos a causa de su raza y de las formas en que las experiencias de la gente de color han sido distorsionadas u omitidas de la historia de este país. Por ejemplo, una de las experiencias de aprendizaje más profundas para ambos maestros y estudiantes de educación docente fue el reconocimiento de su propio privilegio blanco. Susan, una de las estudiantes universitarias, reflexionó sobre este factor crucial de su nuevo conocimiento en una respuesta escrita:



*Después de la poderosa realización que la gente de color no tiene las mismas ventajas que yo tengo, estoy perturbada y enojada. Yo me di cuenta que yo decidí, como muchas otras mujeres blancas, que era más fácil mantenerse en la ignorancia. Mientras yo no pensara en el hecho que existe una seria opresión, yo no tenía la responsabilidad de tomar un curso de acción. Esta decisión autoimpuesta no fue una decisión consciente, pero no obstante fue una decisión.*

Pam, una maestra de escuela primaria, comentó que ella nunca le había prestado ninguna atención al privilegio racial:

*Yo admito que yo rara vez pensé en la posición que yo tenía a cuenta de mi raza. Yo he dado por hecho el poder y en la mayor parte de los casos la seguridad que mi blancura me ha dado.*

Ni los graduados ni los estudiantes universitarios han examinado previamente el poder social que se les ha conferido por la razón de su blancura.

Muchas estudiantes universitarias y graduadas estaban igualmente sorprendidas al descubrir cuán "higiénica" era su educación anterior y hasta qué punto sus experiencias de los nativo americanos, de los afro americanos, de los chino americanos y de otras gentes de color fueron omitidos del curriculum de los estudios sociales. Una estudiante universitaria estaba tan "enojada de haber pasado tanto tiempo repasando los barcos en que Colón navegó" en la educación de su escuela privada que decidió escribir cartas a sus maestras y administradoras anteriores para informarles que su educación en estudios sociales fue "inadecuada debido a todos los errores de omisión en el curriculum de los estudios sociales," para que otros estudiantes no fueran "educados tan mal en el futuro" como ella cree haber sido. Los maestros y maestras en el curso para maestros y maestras en servicio también reconocieron la "falta de educación" y realizaron que tenían mucho que ponerse al día si querían que sus alumnos y alumnas fueran mejor informados(as). Un(a) maestro(a) de la escuela de educación media escribió:

*Yo también trato de aprender la historia que nunca se me enseñó en la escuela. Yo me pregunto más sobre la historia que aprendí y pienso más sobre cómo presentar los temas y los conceptos. ¡Yo ya no creo en todo lo que leo!*

Este nuevo entendimiento del privilegio racial y de las manifestaciones institucionales del racismo no vino fácilmente, sin embargo. En especial, muchas estudiantes universitarias, lucharon con sentimientos de culpabilidad y de vergüenza, los cuales acompañaron su nueva perspectiva. Esta incomodidad, típica de las personas en el "estado de desintegración," causó que algunas estudiantes se retrajeran de la nueva información y se volvieran defensivas. Tracey, por ejemplo, trató de reducir la carga que sintió al reconocer su privilegio blanco por medio de volver a su punto de vista racista, como actos de discriminación individual, los cuales ella también había experimentado:

*Cuando estábamos aprendiendo acerca del racismo y de la discriminación y otras cosas, parecía que el enfoque era en la gente negra o en los puertorriqueños o en otras minorías que son discriminadas, pero yo he sido discriminada también y yo soy una persona blanca.*

La inhabilidad de Tracey de reconocer la realidad del racismo institucional, combinada con su percepción de discriminación selectiva, es típica del pensamiento que caracteriza el estado de "reintegración" de Helms. Desafortunadamente, Tracey parecía firmemente arraigada en esta forma de pensar y para el final del curso no pareció haber experimentado ningún nuevo desarrollo en su identidad racial.

Los maestros y las maestras veteranos(as) también experimentaron momentos penosos al reconocer su privilegio blanco. Maestras como Evelyn, repetidamente escribieron acerca de "la culpabilidad asociada con las ventajas inmerecidas." Pero no como algunos de los estudiantes universitarios, la mayoría de los maestros y las maestras no negaron el peso de sus sentimientos. En vez, se dieron cuenta de la parte que desempeñan en mantener el racismo institucional y reconocieron la necesidad de hacer algo diferente. Rita capta este punto de vista moviéndose más allá del conocimiento en una reflexión escrita:

*Yo en realidad tengo un gran camino que recorrer en esta jornada. El conocimiento es solamente el principio, ahora yo tengo que hacer los verdaderos cambios.*

### **Poner las palabras en acción**

Muchos de los participantes de los cursos, tanto estudiantes como maestros y maestras veteranos(as), se adhirieron al contenido

del curso con la ayuda y el apoyo de los instructores y compañeros. Pudieron tratar con sus sentimientos de incomodidad y canalizar su necesidad de "hacer cambios" actuando para desafiar al racismo. Leer y hablar explícitamente acerca de los "aliados" blancos y de las gentes de color facultadas de poder que trabajan como agentes de cambio ayudó a los maestros de pre-servicio y en-servicio a ver las formas en que ellos pueden tomar la responsabilidad de tratar con el racismo que presenciaron en sus vidas. Para ayudar aún más a los participantes a pensar en esta dirección, les pedimos a los miembros de la clase que diseñaran un "plan de acción" para referirse al racismo dentro de su propia esfera de influencia. Cynthia, una de las estudiantes universitarias, escribió acerca de cómo se sintió al haber vivido "con los ojos vendados" refiriéndose a su desatención al racismo. Ella resolvió continuar aprendiendo acerca del racismo blanco y acerca de cómo ser una mejor aliada blanca del antirracismo, y cómo romper el silencio cuando ella oiga bromas y comentarios racistas. En realidad, para el final del curso ella ya había puesto sus palabras en acción:

*Yo en realidad tengo gente que ya no invito más a venir [a mi casa]. A mí me gusta Jane, pero su esposo es guiado por prejuicios, y yo no voy a tolerarlo.*

Al igual que los estudiantes de educación docente, los maestros y maestras veteranos(as) también escribieron planes de acción que involucran un mayor esfuerzo en educarse a sí mismos(as) y en educar a los demás. Puesto que ellos ya trabajaban dando clases, también escribieron acerca de cambios en sus prácticas docentes. Durante el curso, muchos maestros blancos reconocieron que ellos rara vez trajeron a colación el tema de raza en su enseñanza aún cuando enseñaron en escuelas racialmente mixtas. Conforme creció su conocimiento, ellos intuyeron que sus alumnos y alumnas estaban ansiosos(as) de hablar acerca de la raza, pero algunos todavía se sentían incómodos de facilitar discusiones que pudieran ser "emocionalmente intensas." Con el tiempo y con la experiencia de entablar ellos mismos conversaciones similares en el curso, llegaron a darse cuenta que también podían conducir tales discusiones con sus alumnos(as). Algunos de sus planes de acción reflejaron su nuevo conocimiento de raza pensando en la importancia de plantear temas de raza tanto en las interacciones en la clase como en el curriculum. Dos maestros(as) de escuela de enseñanza media, por ejemplo, decidieron dirigirse a los estereotipos raciales con sus alumnos y alumnas mientras que les enseñaban los fundamentos de escribir ensayos. Sus estudiantes leyeron y analizaron el ensayo de un periódico (uno que habían leído como parte del curso) titulado, "Calling

*the Plays in Black and White* ("Terminar las jugadas en blanco y negro"), por Derrick Jackson, un periodista negro, que trabaja con el lenguaje estereotípico usado por los anunciadores deportivos durante eventos deportivos profesionales. Por medio del uso de este ensayo, los maestros intentaron "elevar la conciencia de los alumnos acerca de los estereotipos raciales" y de hacer su curriculum más inclusivo por medio del uso de modelos de buena escritura que incluyeron a escritores de color.

Greg, un maestro del tercer grado, también intentó hacer su curriculum más inclusivo después de darse cuenta que su actual curriculum eurocéntrico podría "mandar mensajes que las culturas negras no son importantes." Una forma de agregar una perspectiva diferente a su enseñanza es el uso de países africanos para ilustrar los puntos y los conceptos de su curriculum de geografía en lugar de referirse a Europa o a los Estados Unidos. Al enseñar a los alumnos que "Accra está en la costa en lugar de Boston está en la costa," Greg sintió que él podría validar las culturas ajenas a la suya.

### **Reflexión sobre nuestros descubrimientos**

No todos los estudiantes de educación docente ni todos los maestros y maestras que se inscribieron en estos cursos de educación antirracista tenían el mismo grado de movimiento en el constante de Helms como se presenta en este breve vistazo a nuestra investigación y a nuestra enseñanza. Mientras que creemos que el modo de pensar de todos cambió en algún grado, los factores individuales tales como el nivel inicial de resistencia, la exposición previa al contenido y las experiencias multiculturales de vida influyen en la cantidad de aprendizaje y de cambio que puedan ocurrir. Aunque un curso puede servir como un catalista para ayudar a los educadores blancos a progresar por los estados de identidad racial blanca, nosotros también realizamos que un curso no puede lograr todo. De hecho, tanto los estudiantes universitarios como los maestros y las maestras veteranos(as) a menudo hablaron y escribieron acerca de su necesidad de tener más información, más apoyo y más tiempo para ayudarles a seguir en el sendero del cambio.

Nosotros creemos que los estudiantes de educación docente necesitan no solamente un curso en educación antirracista sino una serie de cursos donde los conceptos antirraciales y multiculturales se acumulen uno encima del otro. De la misma manera, los educadores que actualmente enseñan necesitan más de un sólo semestre de desarrollo profesional de antirracismo. Talleres de seguimiento e

institutos les ayudarían a esos maestros cometidos a cambiar para mantener el ímpetu y confrontar la oposición de una sociedad que niega la existencia del racismo institucional. El liderazgo a nivel escolar es también un factor importante para mantener el ímpetu. Las educadoras blancas que trabajan para alterar el statu quo necesitan el apoyo de otras como ellas para discutir y para evaluar su continuo crecimiento como aliados(as) antirracistas blancos(as) (Ayvazian, 1995).

Nuestros estudios en pequeña escala de nuestros cursos nos han confirmado nuestra creencia que la enseñanza del antirracismo basada en una firme mezcla de teorías psicológicas y pedagógicas puede ser de gran importancia para ayudar a los educadores y educadoras blancos(as), a desarrollar sus identidades raciales y a revisar sus planes de estudio actuales. Mientras que estamos seguros que se necesita más, nos animan los cambios que vemos en nuestros maestros y maestras de pre-servicio y en servicio, y en nosotros(as) mismos(as) al trabajar para preparar a maestros y maestras que desafíen las prácticas racistas y etnocéntricas de las escuelas que parecen beneficiar a algunos pero que en realidad, son un detrimento para todos nosotros.

*Sandra M. Lawrence, Profesora asociada de psicología y educación en Mount Holyoke College. La doctora Lawrence da clases en educación antirracista a maestros y maestras en pre-servicio y en servicio y dirige programas en escuelas de enseñanza media y secundaria en Mount Holyoke. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: "Beyond Race Awareness: White Racial Identity and Multicultural Teaching" ("Más allá del conocimiento de raza: La enseñanza de identidad racial blanca y multicultural) (1997) en el Journal of Teacher Education, y "Bringing White Privilege Into Consciousness" ("Traer el privilegio blanco a la consciencia) (1996) en Multicultural Education. E-mail: SLAWRENC@MTHOLYOKE.EDU*

*Beverly Daniel Tatum, Profesora de psicología y educación, Mount Holyoke College. La doctora Tatum habla a nivel nacional sobre la psicología del racismo y ha publicado numerosos artículos en jornales incluyendo el Harvard Educational Review y Women's Studies Quarterly. Ella es la autora de "Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversations About Race" ("¿Por qué se sientan juntos todos los niños negros en la cafetería? y otras conversaciones acerca de la raza") (1997).*

## Referencias

Ayvazian, A. 1995. "Interrupting the cycle of oppression: The role of allies as agents of change." ("Interrumpiendo el ciclo de opresión. El papel de los aliados como agentes de cambio.") Fellowship. Enero/febrero: 6-9.

Bennet, C. T., T. Niggle, and F. Stage. 1990. "Pre-service multicultural teacher education: Predictors of student readiness." ("Educación multicultural para maestros de pre-servicio: Predictores de la preparación de los estudiantes.") *Teaching and Teacher Education*. 8.1: 243-254.

Council on Interracial Books for Children. 1980. "Ten quick ways to analyze children's books" ('Diez maneras rápidas de analizar los libros para niños'). Bigelow, B., et al. 1994. *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice. (Repensando nuestras clases: Enseñanza para equidad y justicia)*. Rethinking Schools.

Helms, J. E. 1995. "An update of Helms's White and people of color racial identity models". ("Una actualización de los modelos de Helms de la identidad racial de los blancos y de la gente de color") En J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A.Suzuki, C.M. Alexander, eds. *Handbook of multicultural counseling. (Manual de asesoreamiento multicultural)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Helms, J. E., ed.1990. *Black and White Racial Identity: Theory, research and practice. (Identidad racial negra y blanca: Teoría, investigación y práctica)*. Westport, CT: Greenwood Press.

Jackson, D. 1989. "Calling the Plays in Black and White: Will Today's Super Bowl be Black brawn vs. White brains?" ("Terminar las jugadas en blanco y negro: ¿Será el Super Bowl de hoy músculo negro vs. cerebro blanco?") *Boston Sunday Globe*. Enero 22, p. A25.

Ladson-Billings, G. 1995. *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children. (Los que mantienen los sueños: Maestros exitosos de niños afro americanos.)*. San Francisco: Jossey Bass.

Larke, P., J., D. Wiseman, and C. Bradley. 1990. "The Minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms." ("El proyecto de tutoría de minorías: Cambiar las actitudes de los maestros de pre-servicio para diversidad en las clases") *Action in Teacher Education*. 12.3: 5-11.

Lawrence, S. M. Spring, 1996. "Bringing White privilege into consciousness." ("Traer el privilegio blanco a la conciencia") Multicultural Education: The Magazine of the National Association for Multicultural Education, pp. 46-48.

Lawrence, S. M. and T. Bunche. 1997. "Feeling and dealing: Teaching White students about racial privilege." ("Sentimiento y comportamiento: Enseñar a los estudiantes blancos acerca del privilegio racial") *Teaching and Teacher Education*, 12.5: 531-542.

Lawrence, S. M. and B.D. Tatum. 1997. "White educators as allies: Moving from awareness to action". ("Educadores blancos como aliados: De conocimiento a acción") En M. Fine, L. Weiss, L. Powell & M. Wong. eds. *Off-white: Readings on society, race and culture*. (Fuera del blanco: Lecturas acerca de la sociedad, la raza y la cultura) NY: Routledge.

McDiarmid, G. W., and J. Price. 1993. "Preparing teachers for diversity: A study of student teachers in a multicultural program". ("Preparar a los maestros para diversidad: Un estudio de estudiantes docentes en un programa multicultural") In M. J. O'Hair and S. J. Odell, eds. *Diversity and teaching: Teacher education yearbook I*. (Diversidad y enseñanza: Anuario de educación para maestros I) Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

McIntosh, P. 1989. "White privilege: Unpacking the invisible knapsack" ("El privilegio blanco: Desempacar la mochila invisible"). *Peace and Freedom*. Julio/agosto: 10-12.

Nieto, S. 1992. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. (La afirmación de la diversidad: El contexto sociopolítico de la educación multicultural). NY: Longman.

Perry, T. and J. Fraser, eds. 1993. *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom*. (El avance laborioso de la libertad: La enseñanza en una clase multicultural). NY: Routledge.

Sleeter, C. A. 1992. *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*. (Los que mantienen el sueño americano: Un estudio del desarrollo del personal y de la educación multicultural). London: Farmer.

Sleeter, C. A. Spring, 1994. "White Racism" ("Racismo blanco"). Multicultural Education, pp 5-8.

Tatum, B. D. 1992. "Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom". ("Hablar sobre la raza, aprender sobre el racismo: La aplicación del desarrollo de la identidad racial en la clase"). Harvard Educational Review. 62 .1: 1-24.

Tatum, B. D. 1994. "Teaching White students about racism: The search for White allies and the restoration of hope." ("Enseñar a los estudiantes blancos acerca del racismo: En busca de aliados blancos y del restablecimiento de la esperanza.") Teachers College Record. 95 .4: 462-476.

Zeichner, K. 1993. *Educating teachers for cultural diversity. (Educar a los maestros en diversidad cultural)*. Trabajo presentado en la reunion anual de la American Educational Research Association en Atlanta.

### **Libros Adicionales**

Cross, Jr., W.E. 1991. *Shades of black: Diversity in African American identity. (Los matices de negro: Diversidad en la identidad afro americana)*. Temple, PA: Temple University Press.

Tatum, B. 1997. "Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race. ("¿Por qué se sientan juntos todos los niños negros en la cafeteria? y otras conversaciones acerca de la raza"). NY: Basic Books/Harper Collins.

\*Reimprimido por Early Childhood Equity Alliance/La Alianza para la Equidad Infantil ([www.RootsForChange.net](http://www.RootsForChange.net)) con permiso de los autores\*

Traducido por Maria Antonieta Renoos