



Importancia de la literacidad multicultural: La educación cultural dentro y fuera del ámbito escolar*

Lisa K. Taylor y Michael Hoechsmann

Bishop's University – McGill University

Resumen

Al aproximarse el cuadragésimo aniversario de la política oficial Canadiense de multiculturalidad, reexaminamos los cambios en las premisas, promesas y procesos de la educación multicultural. Si bien dicha política puede estar en crisis en un mundo repleto de medidas de seguridad post-11 de septiembre, o considerarse obsoleta en una Norteamérica supuestamente "post-racial", aún florece una "multiculturalidad de base" cuyo potencial no ha sido plenamente aprovechado, sobre todo en las relaciones vividas en los espacios urbanos. Al respecto presentamos el análisis de una encuesta cuantitativa de 942 alumnos matriculados en los grados 10 y 11, en 10 escuelas ubicadas en contextos urbanos en 5 provincias de Canadá. El estudio ofrece una medida de su "literacidad multicultural," identifica las lagunas y fortalezas de los programas de estudio, al mismo tiempo que demuestra que el conocimiento multicultural se ha nutrido informalmente, teniendo como fuente la familia o comunidad, o bien que se ha adquirido por medio de la cultura popular y los medios de comunicación. Nuestros hallazgos plantean la necesidad de proseguir con estudios cualitativos sobre el tema y sobre los cambios curriculares necesarios para deconstruir epistemologías autoritarias y eurocéntricas, y desarrollar enfoques inclusivos y pluralistas de una ciudadanía activa.

Palabras clave:

Reforma curricular, multiculturalismo, antirracismo, investigación cuantitativa, Canadá

Abstract

[*Why Multicultural Literacy? Multicultural Education Inside and Outside of Schools*]. As the official multiculturalism policy in Canada approaches its 40th anniversary, this article re-examines the shifting premises, promises and processes of multicultural education. We begin with the premise that while official multiculturalism policy may be in crisis in a post-9/11 securitized world, and perhaps obsolescent in a 'post-racial' America/Canada, "multiculturalism from below" flourishes in (mainly) urban spaces of lived relations, and multicultural education continues to hold unrealized potential. This article reports on a quantitative survey of 942 Grade 10 and 11 students from 10 urban schools in 5 Canadian provinces that takes some measure of "multicultural literacy," and points to lacunae and strengths in school curricula, as well as demonstrating the street smarts of multiculturalism from below whether practiced in family or community, or drawn from popular culture and media. Our findings invite further qualitative research in order to trace the complex shifts in knowledge base, values and worldview associated with curriculum that deconstructs authoritative Eurocentric epistemologies, as well as the implications of this for developing pluralist approaches to inclusive, active citizenship.

Key words:

Multicultural curriculum reform, antiracism, quantitative research, Canada

* Esta investigación ha sido posible gracias a los apoyos de la *Canadian Race Relations Foundation*, del *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, y de las Universidades Bishop's y McGill. Agradecemos también los aportes expertos y generosos de Felipe Méndez y del equipo de *Postconvencionales* en cuanto a la traducción y edición de este texto.

Tabla de contenidos

Introducción
Bases teóricas
Metodología
3.1. Población y muestra
3.2. La encuesta de literacidad multicultural como instrumento de investigación y de aprendizaje
Resultados
Conclusión

Introducción

Al considerar las relaciones entre educación y democracia, en las páginas que siguen nos referiremos a las investigaciones sobre “literacidad multicultural” como un elemento complejo pero relevante de un proyecto educacional que es ambiciosamente inclusivo, en materia de diferencias culturales. Así, tomamos como premisa que para expandir las prácticas ciudadanas y promover una plena participación democrática en sociedades diversas, no basta con la difundida creencia de que se deben aceptar distintas tradiciones del saber, sino que es necesario además valorar esas distintas tradiciones. Sostenemos que el pluralismo y la democracia son intrínsecamente interdependientes, y que el pluralismo y los modelos de ciudadanía democrática no se construyen solamente viviendo relaciones de diversidad, ni solamente a través de cambios de actitud, sino también a través de una base de saber sobre la cual pueden fundarse las orientaciones personales de respeto a las comunidades que han sido marginalizadas por la racialización¹, la colonización y la asimilación cultural.

Los practicantes de la literacidad crítica y de la pedagogía crítica, acertadamente llaman insisten sobre la importancia del proceso de construcción del conocimiento, incluyendo el desarrollo de los hábitos del pensamiento crítico, el relativismo cultural y el análisis del poder desde el punto de vista de la justicia, elementos que son esenciales para la práctica de una ciudadanía activa, crítica e inclusiva. Nuestras investigaciones ofrecen algunas ideas de cómo se puede lograr eso, en este caso, mediante el desarrollo de un currículum destinado a promover un mayor pluralismo y apreciación de las diferencias. En última instancia, la meta es congruente con un proyecto democrático históricamente afinado, un proyecto que procura transformar las estructuras y epistemologías más resistentes de un currículum eurocéntrico, convirtiéndolo en una cosmovisión más amplia, policéntrica, que

¹ En la Teoría Crítica de la Raza y en la Teoría Feminista es común describir a los grupos que son discriminados por el racismo como “racializados”. En un sentido práctico, el término apunta a las relaciones y procesos de poder a través de los cuales las categorías raciales —y el concepto mismo de raza— se construyen como algo evidente y como una justificación para la desigualdad racial. En un sentido analítico, el término nos permite estudiar las formas en que las investigaciones científicas centradas en la raza, o más ampliamente, el Eurocentrismo, estructuran e impregnan todas las disciplinas académicas, basándose en lo que Goldberg (1993, p. 48) ha llamado los “elementos preconceptuales” de la cultura racista y del pensamiento racial.

permita una mayor comunicación y sentido de comunidad a través de las fronteras, en particular, y a través de las ortodoxias heredadas, en general.

¿Por qué —se podría preguntar— ocuparse de la “literacidad multicultural”? Al aproximarse el cuadragésimo aniversario de la política de la multiculturalidad en Canadá, nos encontramos en un momento oportuno para reexaminar los cambios en los procesos, premisas y promesas de la educación multicultural. En primera instancia, aludiremos a la premisa de que si bien la política oficial en torno a la multiculturalidad se podría hallar en crisis en un mundo colmado por las medidas de seguridad adoptadas después del 11 de septiembre, o considerarse obsoleta en una época supuestamente “post-racial” (en la que se supone que la sociedad Norteamericana ha *superado las consideraciones de raza*), aun así sigue floreciendo una “multiculturalidad de base”, sobre todo en los espacios urbanos constituidos por las relaciones vividas (Bannerji, 2000; Walcott, 2003). De allí que la literacidad multicultural ofrezca un potencial que aún no ha sido plenamente aprovechado.

En ese orden de ideas, el presente estudio se planteó como meta establecer algunos hitos en materia de aprendizaje intercultural que establezcan qué es lo que saben los jóvenes y dónde lo han aprendido. Si bien nos contamos entre aquellos que consideran a la investigación cuantitativa una cuestión tanto de fe como de ciencia, creemos sin embargo que un análisis de las ideas y opiniones recogidas en una encuesta de casi 1000 estudiantes de secundaria en todo el país, y en una amplia variedad de contextos, es un ejercicio valioso. A fin de cuentas, esta empresa en sí —formular las preguntas, consultar a activistas para perfeccionar el instrumento, consultar a los consejos escolares y maestros, ver el goteo de los resultados, y luego ‘excavar’ los datos— nos proporcionó lecciones prácticas sobre cómo investigar la literacidad multicultural. Pues en definitiva, esta encuesta cuantitativa midió de cierto modo su “literacidad multicultural,” identificó las lagunas y fortalezas de los programas de estudio, y demostró que el conocimiento multicultural también se ha nutrido informalmente, bien sea a través de la familia y comunidad, o a través de la cultura popular y los medios de comunicación.

El término ‘literacidad multicultural’ lo hemos adoptado y adaptado del término ‘literacidad cultural’, del libro epónimo de E.D. Hirsch (1988), transformándolo en un concepto y proyecto incluyente, no excluyente. Si bien Hirsch fue quien acuñó la expresión ‘literacidad cultural’ para medir las visiones regresivas, eurocéntricas y androcéntricas del conocimiento cultural e histórico que “todo joven estadounidense debería tener”, ésta fue retomada luego con un sentido distinto, celebratorio e históricamente crítico, en la expresión ‘literacidad multi-cultural’ (Simonson & Walker, 1988).

Al criticar la estrecha cosmovisión de Hirsch, Simonson y Walker afirman que si bien algunas “omisiones han sido producto del descuido, muchas de ellas se originan en el sesgo caucásico, masculino, académico, del este de EE.UU., y eurocéntrico, que limita severamente [su]...concepto de la cultura estadounidense” (Simonson y Walker, 1988, xii). Simonson y Walker reunieron una estupenda antología de ensayos de los principales autores representativos de las minorías racializadas de las comunidades y las diásporas que hacen vida en los EE.UU., entre ellos figuras tales como James Baldwin, Paula Gunn Allen, Gloria Anzaldúa, Carlos Fuentes e Ishmael Reed. Con cierta ironía se podría decir que al igual que Hirsch, Simonson y Walker también produjeron una lista de nombres, conceptos e

ítems emblemáticos de la literacidad multicultural. Su lista incluye ítems como Chinua Achebe, Bill Cosby, ‘*dub poetry*’, karma, samba, Soweto y Quetzalcóatl. Con el debido respeto, nos hemos apartado de este modelo de literacidad multicultural entendida como inventario de cuestiones que se deben saber. Nuestra idea de la literacidad multicultural se centra en el desarrollo de un instrumento de medición del entendimiento intercultural, en el conocimiento y el respeto como relaciones y procesos vividos, no simplemente como inventarios de hechos y nombres. En este sentido, nuestro estudio refleja las nuevas tendencias en los “estudios curriculares”, que reconceptualizan los programas de estudio como un momento vivo de comprensión y como “una conversación complicada” (Pinar, 2004). Dicho de otro modo, la literacidad multicultural no depende tanto de la repetición oportuna de hechos relevantes, como de un acervo de conocimiento en expansión, de una adecuada apreciación del legado intelectual y global de distintas disciplinas¹, de un equilibrado régimen de aprendizaje (la familia, la comunidad, los medios de comunicación y la escuela), y de una voluntad manifiesta o respetuoso deseo de aprender más.

Bases teóricas

¿Por qué este estudio ahora? Muchos investigadores canadienses han puesto en evidencia la clara influencia que han tenido cuarenta años de apoyo estatal a la multiculturalidad y a la educación multicultural sobre los valores y actitudes predominantes en la opinión pública, en cuanto a la diversidad etnoracial y social generadas por la inmigración y la colonización (Quijano, 1997). Jedwab, por ejemplo, asevera que:

... durante la década pasada encuesta tras encuesta ha revelado que los canadienses (...) tienden a equiparar la multiculturalidad con la diversidad demográfica que caracteriza al país, una característica que la gran mayoría valora. Así pues, cuando se les pregunta sobre el impacto causado por la admisión a Canadá de inmigrantes provenientes de muchos países distintos, la mayoría cree que esa diversidad fortalece nuestra cultura. Esta opinión la mantiene el 55% de los Canadienses (un 28% cree que la fortalece mucho y un 27% por ciento cree que la fortalece más o menos), mientras que un 22% opina que la diversidad de la inmigración que recibimos debilita nuestra cultura. Un veintiuno por ciento cree que no tiene efecto alguno (Jedwab, 2004, p. 1).

Si bien es cierto que existe, en apariencia, una oleada de entusiasmo en cuanto a la educación multicultural en Canadá, y si bien es cierto que algunos Ministerios de Educación, Consejos Escolares y escuelas han intentado responder a la necesidad de diseñar programas de estudios respetuosos de la diversidad y que reflejen las culturas del mundo, de las naciones autóctonas y de los grupos étnicos en diáspora avencidados en Canadá, también es cierto que la educación multicultural no se ha desarrollado o aplicado de modo uni-

¹ Esto lo decimos a sabiendas de que la organización de las distintas áreas de conocimiento académico, incluidas las ciencias y las artes son, tal como lo han señalado los académicos postcoloniales, una particularidad europea o un conocimiento local que se ha utilizado con diseños globales (Mignolo, 2000, 2003).

forme a lo largo del país. El estudio de alcance nacional que hemos llevado a cabo combinó preguntas sobre la conciencia que los estudiantes dicen tener de las historias, luchas y el legado intelectual de las comunidades racializadas del país y del mundo, y preguntas sobre los diversos contextos y relaciones sociales dentro y fuera del ámbito escolar que intervienen en su aprendizaje (incluyendo la familia, la comunidad, la cultura de los pares de edad, y los medios de comunicación de masas). Estos elementos sirven de fundamento a nuestro análisis del estado actual de la educación multicultural en Canadá, tal como experimentan los estudiantes el currículum, y como discurso revestido de autoridad, que es mediado por instancias de conocimiento que compiten con la escuela o que son ajenas a ella.

Las propuestas predominantemente liberales y reduccionistas para reformar el currículum multicultural, han asumido que se pueden transformar las desigualdades etnoraciales de la sociedad siendo un poco más amplios en cuanto a la gama de culturas incluidas en los programas de estudio, favoreciendo el entendimiento intercultural, atenuando el etnocentrismo blanco, y preservando, como si fuese en un museo, las identidades y culturas de las ‘minorías’ (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1996). En cambio, nuestro estudio se basa en los estudios críticos del racismo (*critical race studies*), así como en estudios culturales, postmodernos y postcoloniales de las políticas culturales y epistemológicas de los programas de estudio (el “poder/conocimiento” según la terminología de Foucault). Partiendo del entendimiento de los programas de estudio como textos raciales (Castanell & Pinar, 1993) que perpetúan el racismo a través de la organización racial del conocimiento (Goldberg, 1993; McCarthy, 1998; Shohat & Stam, 1994; Mignolo, 2000; Willinsky, 1998), el presente estudio, de alcance nacional, recogió las experiencias de estudiantes de secundaria canadienses sobre el estado actual de la reforma de los programas de estudio multiculturales.

A causa de los profundos cambios que atraviesa la sociedad canadiense, producidos por el cambio poblacional, nuevos modelos de inmigración, una economía cada vez más interdependiente, y una economía cultural global, existe una necesidad urgente de investigar el papel de la educación en la promoción de la sinergia y diversificación dinámica que estos cambios hacen posible. Según el censo de 2001, un 47% de los canadienses reporta una herencia étnica distinta a la británica, francesa o canadiense, y se proyecta que en 2016 las minorías étnicas formarán el 20% de la población canadiense. Estos cambios demográficos tienen profundas implicaciones para el rostro cambiante de la sociedad canadiense y para el concepto en evolución de la identidad nacional. También plantean un reto apremiante para los educadores que desean, por medio de su propia contribución, aumentar el pluralismo social e impulsar una diversidad de conocimientos y entendimiento dentro de nuestra sociedad y hacer de ella la base de un movimiento social que transforme las relaciones culturales y materiales desiguales. Este reto lo complica la heterogénea distribución de las minorías racializadas dentro del territorio canadiense. Si bien los inmigrantes provienen de orígenes raciales distintos, cabe notar que según el Servicio de Estadística de Canadá los inmigrantes comprenden el 27% de la población urbana, comparado con un 6% de la población rural (*Statistics Canada*, 2002a). En el caso de las comunidades aborígenes, se observa una tendencia contraria. De acuerdo al *Canadian Institute of Health Research* (2003), más del 50% de los pueblos aborígenes viven en comunidades rurales o en el norte de Canadá (2003). Así pues, Canadá es un mosaico desequilibrado, cuyas ciudades son cada vez

más diversas, mientras que en el campo hay pequeñas cifras de minorías inmigrantes racializadas y numerosas comunidades aborígenes.

La preparación de materiales didácticos adecuados para responder a las necesidades de este desequilibrado mosaico es sin duda labor difícil, una que se ve complicada por una política nacional de división de trabajo en la que cada provincia controla el desarrollo de sus planes de estudio. Aún así, la educación es uno de los escenarios naturales de una lucha en definitiva se refiere a una cuestión de justicia económica y social. Los valores que apuntalan la arraigada creencia, de sentido común, en una jerarquía natural justificada por el mito de la meritocracia, se aprenden en el ámbito escolar, familiar, comunitario, y se extraen también de los medios de comunicación dominantes.

Las políticas educativas y culturales que sustentan nuestro proyecto de literacidad multicultural asumen que el aún vigente legado eurocéntrico de nuestras instituciones políticas, culturales y sociales presenta uno de los principales obstáculos para una mayor participación de las minorías racializadas en la vida pública en Canadá. Esto se pone de manifiesto de dos maneras: los miembros de las culturas blancas¹ dominantes se consideran legítimamente privilegiados y tienen un sentido de pertenencia respecto a las instituciones y funciones primarias, eurocéntricamente estructuradas, de la vida pública del Canadá; mientras que los miembros de las minorías racializadas son ubicados como los ‘forasteros’ perpetuos, los venidos de ‘alguna otra parte’ (Walcott, 2003), que constantemente deben legitimar su rol y estatus en la sociedad canadiense. Asimismo, los miembros de los grupos culturales dominantes de Canadá se consideran libres de las cadenas de su historia —triunfan y fracasan como individuos—. Los miembros de los grupos minoritarios racializados no disfrutan de esa libertad para participar autónomamente en la sociedad canadiense. Pueden triunfar como individuos, pero caen como miembros de las comunidades racializadas a las que pertenecen. Si bien los grupos minoritarios racializados se encuentran subrepresentados en las listas de asistencia social y entre los encarcelados, en el momento en que uno de sus miembros es señalado como “estafador” o “criminal”, el estigma cubre a toda la comunidad.

La teoría crítica de la raza y la teoría postcolonial han enriquecido nuestra comprensión del racismo, más allá de las manifestaciones superficiales de los prejuicios y la discriminación para abarcar también un complejo altamente dinámico de ideologías, repertorios de imágenes, y prácticas sociales, institucionales e individuales de exclusión y marginalización tanto materiales como simbólicas (Dei, 1996; Dei & Calliste, 2000; Goldberg, 1993, 2001; Rattansi y Westwood, 1994; Winant, 2004). Esta matriz institucional —a la que Aníbal Quijano llama “colonialidad del poder”— se estructura en torno a valoraciones y creencias profundamente arraigadas, y de carácter eurocéntrico. A través de la

¹ Seguimos aquí el considerable y controversial caudal de estudios sobre la ‘blancura’ (*whiteness*), entendiendo a la blancura como una posición flexible de poder relativo: Los discursos ilustrados de la modernidad y la civilización occidental, combinados con los discursos de la pureza racial, la autoridad moral y el derecho, en función de los proyectos imperiales y de formación del Estado, le han otorgado un estatus universal a las tradiciones del saber europeo, y han naturalizado a la etnicidad blanca como una norma neutral e *invisible* (Carr & Lund, 2007; Fine, Weis, Powell & Mun Wong, 1997; Frankenberg, 1993; Levine-Rasky, 2002; Roediger, 1991).

producción cultural, que incluye los medios de comunicación masiva, las relaciones interpersonales, y las prácticas institucionales y sociales, el discurso racial construye una caracterización de los grupos minoritarios como marginales y extranjeros, o hasta perniciosos para una identidad nacional étno-racial normalizada y más ‘auténtica’ (Gilroy, 2005; Mackey, 2002; Walcott, 2003).

A un nivel más profundo, la raza como principio preconceptual en la organización del conocimiento y la moralidad subyace las concepciones eurocéntricas de lo humano, del progreso y la civilización, y del orden disciplinario del conocimiento académico forjados en el momento moderno/colonial del Renacimiento y la Ilustración europeas, y universalizados en los subsiguientes imperios europeo y estadounidense (Goldberg, 1993; Mignolo, 1995, 2000, 2003). Bajo el disfraz de un pluralismo liberal, la multiculturalidad sigue siendo presa de una jerarquía epistemológica y ontológica en la que los conocimientos eurocéntricos son ubicados a la vanguardia del progreso humano o universal, mientras que los conocimientos racializados e indígenas son marginados como curiosidades locales o ‘tradicionales’, o como expresiones culturales y ‘contribuciones’ exóticas (Banks y Banks, 2003). Conceptualizados como acientíficos y petrificados en la tradición, estos conocimientos racializados e indígenas son desterrados del curriculum por su supuesta irrelevancia: esta “negación de la coetaneidad” (Fabian, 1983, p. 31) es captada en la exclamación de Fanon, “Llegaron muy tarde, demasiado tarde, siempre habrá un mundo —un mundo blanco entre ustedes y nosotros” (Fanon, citado en Bhabha, 1994, pp. 236-276). Dentro de este orden epistemológico, las poblaciones inmigrantes son racializadas como sujetos premodernos que deben ser educados e integrados en los márgenes de la sociedad canadiense civilizada (Goldberg, 2005; Gunew, 2004; Hage, 1998, 2007; Lazreg, 2000; Razack, 2008).

En los circuitos culturales oficiales y populares, circula un conocimiento de los grupos racializados que fortalece esta división cultural/conceptual eurocéntrica. Algunos debates recientes que armaron un escándalo a partir de ciertas prácticas culturales pueden servir de ejemplo a este respecto. Costumbres como el uso del *hijab*, los matrimonios arreglados o el derecho de usar un *kirpan* son reducidos a estereotipos llamativos, indicadores de irracionalidad y de una peligrosa ignorancia, o considerados pruebas manifiestas de patriarcalismo y atraso cultural, suscitando las preocupaciones feministas por la preservación de ‘nuestros’ valores occidentales en cuanto a los derechos humanos, incluso por parte de quienes abogan por la ‘tolerancia’ (véase, por ejemplo, Simone de Beauvoir Collective, 2007; Razack, 2008; acerca de los debates en los tribunales en torno a la ‘acomodación razonable’ en Quebec y a la Sharia en la provincia de Ontario). Por este motivo, una de las secciones de la encuesta empleada investigó la percepción de los estudiantes sobre ciertas prácticas culturales que han sido puntos centrales de pánico moral en Canadá.

Las respuestas del sistema educativo al eurocentrismo institucional y al racismo en Canadá —la educación multicultural crítica y liberal, la pedagogía antirracista e integradora, la educación en materia de justicia social, y la educación intercultural— durante los últimos treinta y cinco años han seguido rumbos que reflejan los cambios demográficos, el activismo comunitario, las políticas culturales de cada provincia, y las presiones geopolíticas (como la Guerra contra el Terrorismo). Sin lugar a dudas, el desarrollo de los programas de estudio multiculturales que nos interesa en nuestra investigación no es una variedad

de política de la identidad que pueda “simple y tercamente reafirmar la suprema importancia de formas de conocimiento que antes habían sido suprimidas o silenciadas, dando así el asunto por terminado” (Said, 1991/2005, p. 458).

Con esto no pretendemos sugerir un acercamiento ‘curricular monológico’ a la educación multicultural (McCarthy, Giardina, Harewood y Park, 2005, p. 158), en los que ciertos personajes históricos, sucesos o autores podrían representar de modo reductivo o emblemático a todas las complejas y diversas afiliaciones colectivas, narrativas históricas y formaciones de conocimiento. Este análisis tiene implicaciones importantes para la comprensión del eurocentrismo curricular a nivel de educación media en las áreas de las humanidades, las ciencias físicas y sociales, pues los programas de estudio pueden entenderse como textos raciales y excluyentes cuya estrechez de miras refuerza las desigualdades en cuanto a la autoridad cultural e institucional entre los distintos grupos racializados (Pinar, 1991). Tal como se le teoriza y practica en Canadá, los EE.UU., el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, la educación crítica, multicultural y antirracista desafía a este complicado contexto cultural y material eurocéntrico, mediante enfoques multidimensionales que tienen como fin:

- a) Diversificar los programas de estudio eurocéntricos dirigiendo su interés central hacia las perspectivas, experiencias vividas, legados intelectuales, historias y memorias de las comunidades racializadas subrepresentadas en las sociedades nacionales e internacionales;
- b) avivar el aprecio de los alumnos por los complejos procesos y las consecuencias negativas del racismo/supremacía europea según operan en los sistemas entrelazados del prejuicio, la discriminación (interpersonal y sistémica) y el privilegio (en sus intersecciones con otras formas de diferencias y desigualdes sociales tales como la fé, la lengua, la clase, el género, la sexualidad, la habilidad física, entre otras);
- c) desarrollar la capacidad de pensamiento crítico necesaria para deconstruir los prejuicios eurocéntricos y los discursos racistas en el conocimiento predominante y desafiar activamente las desigualdades interpersonales, institucionales y sociales;
- d) fomentar sentimientos positivos y de respeto a la identidad, sentido de pertenencia, actitudes interpersonales y relaciones sociales dentro y entre los distintos grupos etnoraciales;
- e) y ofrecer modelos de comunidades incluyentes dentro de las escuelas, que promuevan oportunidades plenas, elevadas expectativas y éxitos para todos los alumnos, así como liderazgos, equipos de trabajo y modelos de conducta entorracialmente diversos (Banks, 2002; Cummins, 2001; Dei, 1996; Gollnick y Chinn, 2002; Grant Sleeter, 1998; James, 1995; Nieto, 2004; Pollock, 2008; Sleeter y Grant, 2003).

Aunque la educación antirracista y la educación crítica multicultural se han focalizado en gran medida en la corrección de las actitudes o en la reducción del prejuicio explícito, el negativo ejemplo de Hirsch nos recuerda sin embargo que también es importante contar

con programas de estudio expandidos, que valoren e inculquen una diversidad de tradiciones de conocimiento y de memorias históricas globales. La investigación educativa ha demostrado claramente que las reformas multiculturales de los programas de estudio, que reconocen explícitamente los logros de las comunidades de color y aprenden de ellos, tienen un impacto dramático sobre la comprensión, la comunicación y el respeto interculturales (Banks, 2002; Cummins, 2001; Gollnick y Chinn, 2002; Grant y Sleeter, 1998; Nieto, 2004; Sleeter y Grant, 2003). También hay una fuerte base de investigaciones que respaldan la tesis de que la reforma multicultural de los programas de estudio mejora el sentimiento de pertenencia a la nación, la motivación y el éxito académico de los alumnos provenientes de minorías étnicas (Banks and Banks, 2003; Cummins, 2001; Nieto, 2004). Tan es así, que la diversificación de los programas de estudio es uno de los focos primordiales de los modelos más avanzados de educación multicultural (Banks y Banks, 2003; Dei, 1996; Gollnick y Chinn, 2002; Grant y Sleeter, 1998; Nieto, 2004; Sleeter y Grant, 2003).

En última instancia, la reforma multicultural de los programas de estudio no sólo es importante para los jóvenes racializados, también lo es (y se podría argumentar que aún más) para todo el cuerpo estudiantil. En efecto, sostenemos que enseñar a respetar a los grupos racializados, mientras se pasa por alto o se menosprecia su papel, a menudo fundamental, en el desarrollo de las tradiciones artísticas e intelectuales que constituyen el ‘conocimiento oficial’ en las escuelas, irónicamente plantea el riesgo de producir una ‘ignorancia instruida’ (“Te respeto, aunque no tengo idea de por qué tú o tu cultura podrían merecer tal respeto”). Así, el presente estudio aborda un vacío en particular dentro de la investigación crítica multicultural: evaluar el potencial de un curriculum verdaderamente “pluriversal” (Mignolo, 2000) para promover valores, disposiciones y relaciones de respeto y pluralismo, entre una población estudiantil diversa.

Al investigar la relación entre la identidad etnoracial de los jóvenes, su sentido de pertenencia étnica versus su pertenencia nacional, y el respeto intercultural (reflejado en actitudes explícitas y en redes sociales informales) (preguntas 1 a 9 del instrumento); su conocimiento de la luchas y/o logros de los grupos racializados (preguntas 14 a 38); y ciertos indicadores actitudinales de cara a debates públicos racializados o a los programas de estudio multiculturales (preguntas 39 a 43); nuestro estudio vincula el considerable conjunto de investigaciones cualitativas sobre la identidad social, la pedagogía multicultural enfocada sobre las actitudes, y la reforma multi-cultural de los programas de estudio. Dicho más sencillamente, nuestra investigación aborda la pregunta de qué tiene que ver la literacidad multicultural con la identidad social y los valores sociales. De allí que podamos ofrecer recomendaciones en cuanto a las maneras en que la ‘literacidad multicultural’ (fomentada por los centros educativos así como por la cultura popular juvenil) podría coadyuvar, y hasta transformar, los terrenos de la política del conocimiento, la identidad cultural y la apreciación intercultural.

3. Metodología

3.1. Población y muestra

Con la colaboración de nueve consejos escolares urbanos y semiurbanos en distintos puntos del país, se planificó encuestar a 1000 estudiantes de escuela secundaria, con base en un muestreo aleatorio estratificado en cada consejo escolar. La exactitud de la encuesta se afianzó por medio de un control efectuado por los profesores que la llevaron a cabo (*Teacher Implementation Check*). En definitiva obtuvimos y analizamos 942 encuestas con métodos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, incluyendo la triangulación de datos con el programa SPSS. Un análisis bivariado permitió triangular los indicadores demográficos de los alumnos, la diversidad de sus redes sociales y familiares, y los años de instrucción académica en Canadá, con las declaraciones de conocimiento relacionadas a distintas asignaturas escolares y con las respuestas a las preguntas sobre las actitudes acerca del multiculturalismo y la inmigración.

3.2. La encuesta de literacidad multicultural como instrumento de investigación y aprendizaje

La premisa de nuestro estudio de investigación, y del instrumento de análisis que desarrollamos (Hoechsmann y Taylor, 2005), fue que el enfoque de la educación multicultural debería ampliarse para incluir tanto el ámbito escolar, como otros espacios relevantes en los que también ocurre el aprendizaje. El hilo conductor, no obstante, es que la selección del material analizado debía, o debería ser, enseñado de modo amplio y consistente en las escuelas canadienses, a pesar de algunas diferencias regionales. Así, tomando como base una minuciosa revisión de las reformas curriculares impulsadas por los consejos escolares y los ministerios de educación de las provincias del país, una sección de la encuesta se diseñó con el fin de medir el conocimiento de los estudiantes sobre las diversas herencias e historias mundiales presentes en las distintas asignaturas enfatizadas por los programas de estudio multiculturales empleados en las escuelas canadienses. En total la encuesta se compone de tres secciones, una de datos demográficos, una de conocimiento y otra de opinión).

Con el apoyo de la Fundación Canadiense de Relaciones Raciales (*Canadian Race Relations Foundation*), convocamos una reunión de jóvenes activistas contra el racismo, para perfeccionar una versión preliminar de nuestra encuesta. El resultado más significativo de este taller de un día de duración fue la transformación del instrumento, que dejó de seguir el formato tradicional en el que se plantean preguntas para que quien responde seleccione las respuestas correctas, y adoptó otro formato, que ofrece cierta información y luego pide al estudiante responder si ya sabía eso, y en tal caso dónde lo había aprendido (estaba contemplada la opción de haberlo aprendido en más de un sitio). He aquí un ejemplo de las preguntas de la encuesta¹, un dato típicamente enseñado en las escuelas:

¹ Para consultar el instrumento completo, pulsar “Herramientas de lectura” y luego “Ficheros adicionales”.

23. *Harriet Tubman, una esclava de Maryland, buscando la libertad huyó hacia Canadá en 1849. Con el tiempo, ayudaría a cientos de esclavos a escapar de los EE.UU. a través de la red llamada el 'ferrocarril clandestino'.*

- a. *No sabía de ella.*
- b. *Aprendí acerca de ella en la escuela.*
- c. *Aprendí de ella de un miembro de mi familia.*
- d. *Aprendí de ella en los medios de comunicación (periódico, revista, TV, radio, Internet, etc.).*
- e. *Aprendí de ella con mis amigos o miembros de mi comunidad.*

En esta pregunta, por ejemplo, el 79,2% de los participantes había oído hablar de Harriet Tubman y creía saber algo acerca de la información que se les presentó. De estos estudiantes, la gran mayoría aseveró haber aprendido sobre ella en la escuela (67,6%), mientras que algunos habían aprendido de ella en los medios de comunicación (34,9%), y números bastante menores de sus familias (10,1%) o de amigos o miembros de la comunidad (6,8%)¹.

De ese modo, *el diseño del instrumento es tal que enseña al mismo tiempo que recoge información*, por lo cual cabría calificarle como una “encuesta intrínsecamente educativa”; o si se prefiere, como un “instrumento de autoevaluación asistida”, ya que los estudiantes no son “examinados” en el sentido usual de la palabra. Un sencillo diseño que naturalmente puede ser útil en muchas otras áreas o casos (educación para la salud, educación legal y ciudadana, derechos humanos, prevención de riesgos, actuación ante emergencias, etc.) en los que educar y/o empoderar resulte más importante que llevar a cabo comprobaciones experimentales. Es decir, un tipo de *test* para el cual el efecto de entrenamiento que generalmente se detecta cuando se llevan a cabo mediciones repetidas con un mismo instrumento, en lugar de representar un problema o defecto, constituiría más bien una virtud. De hecho, incluso para aquellos jóvenes que no lleguen a retener mucha de la información introductoria que se les ofrece, este tipo de instrumento podría tener la ventaja de motivarles a aprender más sobre la temática en cuestión².

Claro, partir de estudios cuantitativos a gran escala y desembocar en los complejos procesos de aprendizaje implicados en la reorganización de las epistemologías eurocéntricas, plantea innumerables retos: reconocemos que sólo los estudios de caso cualitativos pueden abordar los matices, vicisitudes y ambivalencias del aprendizaje que involucran lo que Britzman (1998) ha llamado el “conocimiento difícil”, uno que des-centra a los estudiantes y les empieza a plantear las exigencias críticas y discursivas de las visiones multipolares y descoloniales de nuestro legado intelectual global (Andreotti et. al, 2010; Taylor, 2008a; 2008b; en prensa). Dado este reconocimiento, optamos por una recolección de datos abierta: la encuesta informa sobre el conocimiento que los participantes dicen tener, el cual podría ir desde un cabal entendimiento hasta una familiaridad o recuerdo superficial,

¹ Ya que los participantes podían seleccionar varias opciones de respuesta dentro de una misma pregunta, la suma de los porcentajes puede ser mayor al 100%, pero aún así éstos resultan válidos para las comparaciones.

² Agradecemos al Profesor Fariás (comunicación personal), por haber llamado nuestra atención sobre el interés y originalidad de nuestro instrumento desde un punto de vista metodológico, y sugerirnos esas denominaciones.

y que puede provenir de una gama de fuentes. En consecuencia, estos resultados deben interpretarse como aspiraciones manifestadas por los estudiantes, asociadas a sus intenciones, actitudes y visiones del mundo, más que como destrezas mensurables. Y por otra parte, invitan a emprender estudios adicionales, cualitativos, en contextos mucho más pequeños, a fin de desmenuzar estas constelaciones de actitudes, conocimientos de base y pensamiento crítico, así como sus implicaciones para los enfoques pluralistas de una ciudadanía activa e incluyente.

Resultados

Los 942 alumnos encuestados cursaban en su gran mayoría el grado 10 y habían nacido en Canadá (79,7%), frecuentado escuelas canadienses toda su vida (82,4%). La muestra revela un buen equilibrio en términos de género y diversidad etnolingüística: una ligera mayoría de los estudiantes declaró que el inglés era su lengua materna o la lengua que se hablaba en el hogar (59,7/51,3%); se identificó como blanco (55%); o declaró tener una familia y círculos de amistades homogéneos (57,3/51,3%). Aunque las preguntas de la encuesta se diseñaron con la intención de plantear tópicos destacados por ser los más frecuentemente incluidos en las reformas curriculares multiculturales de todo el país, lo más probable es que los estudiantes que se vieron enfrentados a estas preguntas no hayan tenido esos temas frescos en la memoria. Por ello, el promedio de las puntuaciones acumuladas, de un 50,23% debería interpretarse como sólido. Y de especial interés son las preguntas más populares, o señaladas con más frecuencia como informaciones que los participantes ya conocían:

13. Un matrimonio arreglado es una unión entre dos personas que se negocia por o con sus padres. Es una tradición cultural que se practica en países como la India y Paquistán, así como en Canadá. (95,4%)

18. El haiku es una composición poética de origen japonés que expresa la belleza o emoción de la naturaleza o de las experiencias de la vida diaria en el menor número posible de palabras y sílabas (entre 5 y 7, y 5 sílabas). (89,5%)

19. Durante la Segunda Guerra Mundial, Anna Frank, una adolescente alemana de origen judío, pasó 2 años ocultándose de los nazis con su familia antes de que fueran descubiertos y transportados a los campos de concentración. Murió a los 15 años, pero su diario fue preservado y se ha publicado en 67 idiomas. (82,4%)

25. En los años 1880, más de 15,000 inmigrantes chinos trabajaron en la construcción del Ferrocarril Canadiense del Pacífico. Se les pagaba menos de la mitad que a otros empleados y cientos de ellos murieron. Después de que se terminó de construir el ferrocarril, el gobierno de Canadá instituyó un impuesto de capitación aplicado a los inmigrantes chinos. Para 1903, éste ascendía a \$500 (aproximadamente dos años de salario). En 1923, la Ley de Inmigración China limitó la inmigración china a Canadá. (81,7%)

23. *Harriet Tubman, una esclava de Maryland, buscando la libertad huyó hacia Canadá en 1849. Con el tiempo, ayudaría a cientos de esclavos a escapar de los EE.UU. a través de la red llamada el 'ferrocarril clandestino'.* (79,2%)

Estos extraordinarios niveles de conocimiento declarado acerca del *haiku*, los trabajadores chinos del ferrocarril, Harriet Tubman y Anne Frank, provienen abrumadoramente de las experiencias escolares, ya que estas preguntas también están entre las de más altas puntuaciones en cuanto al conocimiento obtenido en las aulas. Es claro que estos son personajes canónicos en los programas de estudio canadienses. Por otro lado, el conocimiento declarado acerca de los matrimonios arreglados se derivan en su mayoría, según los estudiantes, de fuentes externas a los planteles escolares, dado que esta pregunta estuvo entre las que obtuvieron puntuaciones más altas en las categorías de conocimiento cuyo origen fue atribuido a los medios de comunicación, la familia, la comunidad y los amigos.

La cuestión relativa a los matrimonios arreglados es una de varias prácticas culturales que forman parte del discurso eurocéntrico de construcción del conocimiento que relega los conocimientos racializados a la dimensión del folclor, a la tradición pre- o antimoderna, y a una cultura consumible, irrelevante para las cuestiones verdaderamente serias del avance académico y científico. Como se explicó anteriormente, el racismo opera no sólo desterrando los conocimientos racializados de los espacios institucionales y de autoridad, sino también haciendo circular extractos o imágenes reduccionistas de las prácticas racializadas a las que se presenta como posibles amenazas a los valores de 'nuestra' civilización. En consecuencia, sostenemos que las escuelas no deberían enseñar las 'prácticas culturales' de los grupos racializados como tópicos: eso afianzaría una mirada antropológica colonialista y reduciría las culturas racializadas a saberes folclóricos, atávicos o congelados (véase Balibar 1991; Barker, 1981; Miles 1989; Razack 1995; sobre el racismo cultural o 'nuevo racismo', y sobre críticas del multiculturalismo liberal reduccionista). Así pues, nos parece alentador que sea en relación a estos temas que las fuentes de la literacidad cultural externas a la escuela superen con mucho a las fuentes del ámbito escolar, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Cuando los resultados demostraron que la principal contribución a la literacidad multicultural proviene de las escuelas, se pudo oír un fuerte suspiro de alivio entre los consejos escolares que participaron en la encuesta. Pero claro, como la encuesta fue diseñada tomando muy en cuenta los planes de estudio vigentes en Canadá, tales cifras no fueron del todo sorprendentes. No obstante, es un resultado que le plantea un reto a las escuelas Canadienses, dado su privilegiado acceso a nuestros jóvenes. Cuando las escuelas enseñan ciertos material en particular, éstos tienen una tremenda persistencia en las mentes y las memorias de los jóvenes. Las escuelas representan la fuente más consistente de conocimiento sobre los legados intelectuales, historias, y luchas de los pueblos racializados. Esto resulta evidente no sólo al comparar distintas áreas o asignaturas (véase la Tabla 1), sino también en un análisis más detallado. Por ejemplo, formulamos dos subcategorías sustanciales de preguntas encaminadas a medir la conciencia de los estudiantes respecto a las luchas y logros de los miembros de las culturas africanas y de la diáspora africana, y respecto a los de las naciones originarias de Canadá (*First Nations*) y demás pueblos aborígenes del continente

Tabla 1
Puntuación promedio según área académica y tipo de fuente

	<i>n</i>	(%) Escuela	(%) Medios	(%) Familia	(%) Amigos /comunidad
Prácticas culturales	941	28,8	33,9	17,8	18,4
Literatura	941	32,2	13,9	7,3	6,5
Historia	940	38,9	20,9	8,2	5,6
Ciencia	936	26,6	12,4	6,4	4,5
Matemáticas	938	30,0	22,9	15,9	8,8
Deportes, educación física y arte	938	NC	NC	NC	NC

americano. A pesar de que en varias de las escuelas encuestadas había porcentajes significativos de población aborígen, en las puntuaciones promedio y totales, y en relación a todas las fuentes de información consideradas, los estudiantes dijeron tener un mayor conocimiento de los logros e historias de la diáspora africana. Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, la puntuación promedio acumulada para la diáspora africana fue de 47,8% mientras que la de las naciones originarias fue de 33,9%.

Tabla 2
Puntuaciones promedio en dos categorías adicionales de preguntas

	Puntuación promedio acumulada	(%) Escuela	(%) Medios	(%) Familia	(%) Amigos /comunidad
Diáspora africana (n= 941)	47,8	33,7	19,9	6,3	5,4
Naciones originarias (n=941)	33,9	24,1	10,1	5,1	2,8

Aunque nuestra encuesta presenta esta tendencia a declarar un mayor conocimiento acerca de los legados políticos, culturales e intelectuales africanos y un menor conocimien-

to sobre las naciones indígenas u originarias, esto sólo nos permite hacer algunas especulaciones. En efecto, un examen de las dos últimas dos décadas de evolución de los medios comerciales y de comunicación revela una presencia prominente de productores culturales de origen afroamericano, con considerables audiencias jóvenes y un interés por explorar las historias y logros de la diáspora africana y de los afroamericanos (cineastas o actores tales como Spike Lee, Denzel Washington, Will Smith; los músicos ‘conscientes’ de *RnB* y artistas del *hip hop* como Kanye West, Nas, y *The Game*). Los jóvenes que crecieron durante los años que siguieron a la época del Apartheid también pueden haberse beneficiado de la importante cobertura mediática que se dio a la triunfante e inspiradora lucha contra el racismo en Sudáfrica. Del mismo modo, como colonia de blancos que aún se encuentra involucrada en procesos de genocidio cultural, colonización, y denegación de demandas de autodeterminación, en los medios y en la sociedad en general hay un ensordecedor silencio o un paternalismo despectivo hacia los pueblos originarios (considérese por ejemplo la negativa a firmar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que tan sólo Canadá y los EE UU han mantenido hasta 2010; cf. Warry, 2007).

Las escuelas emergen, sin embargo, como la fuente más importante de conocimiento acerca de las cuestiones relacionadas a la diáspora africana y a los pueblos indígenas, sobre todo en comparación con los medios. Tal como se observa en la Tabla 2, la media del conocimiento obtenido *de las escuelas* en ambas categorías (33,7% para la diáspora africana; 24,1% para las naciones originarias) fue más elevada que el conocimiento adquirido a través de los medios (19,9% para la diáspora africana; 10,1% para las naciones originarias), los miembros de la familia, y los amigos y la comunidad. La media de 24,1% sobre el conocimiento aprendido en las escuelas acerca de las cuestiones indígenas también demuestra una cierta consistencia, pues se aproxima a las medias del conocimiento adquirido en las escuelas en las diversas asignaturas o áreas académicas y la media global de la encuesta. La importancia de la escuela como fuente de conocimiento de la diáspora africana es consistente en todas las clasificaciones demográficas: la media de las fuentes escolares superó a los medios por un margen de 10-17%.

Otra tendencia observada fue que, en términos generales, los participantes declararon saber más sobre personajes famosos que sobre las herencias históricas e intelectuales de pueblos enteros (con la excepción de la historia de los trabajadores chinos del ferrocarril canadiense y de la composición literaria conocida como *haiku*). Por ejemplo, los estudiantes que participaron en la encuesta reportaron, en promedio, saber más de Nelson Mandela de lo que revelaron los promedios de todas las preguntas relacionadas con los legados y las luchas de los pueblos africanos (63,7% comparado con 47,8). Las declaraciones de conocimiento de los estudiantes acerca de Nelson Mandela excedieron, en particular, el conocimiento que habían reportado sobre el momento clave en la lucha surafricana contra el Apartheid, en la cual participó Mandela y que se conmemora con el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial.

En otro ejemplo, los estudiantes que participaron declararon, en promedio, tener un mayor conocimiento sobre Harriet Tubman que sobre todas las cuestiones culturales e históricas relacionadas con la diáspora africana (79,2% comparado con 47,8). El conocimiento declarado por los estudiantes acerca de Harriet Tubman excedía, en particular, al cono-

cimiento que dijeron tener sobre la abolición de la esclavitud. Esta diferencia fue más pronunciada en el conocimiento que los estudiantes dijeron haber adquirido a través de los medios, comparado con el adquirido en la escuela.

Por otra parte, éstos y otros resultados nos plantearon la siguiente pregunta: ¿para quién es la escuela una fuente más importante (y consistente) de conocimiento sobre los legados y luchas de los pueblos racializados, al compararla con las fuentes externas a la escuela? A este respecto, los medios fueron la fuente de conocimiento citada más frecuentemente por aquellos participantes que se autoidentificaron como blancos (22,4%), varones (22,4%), y para aquellos que reportaron más de dos orígenes culturales o raciales en sus familias (22,4%). En cambio, los medios fueron menos importantes (con las puntuaciones promedio más bajas) para quienes se autoidentificaron como estudiantes de color (20,2%), nacidos fuera de Canadá (19,7%), y que hablaban un idioma distinto al inglés (19,3%). Mientras que la escuela fue la fuente citada con más frecuencia por los alumnos inmigrantes, de color: que estudiaban inglés como segundo idioma (35,1%); con cuatro años o más de instrucción académica en Canadá (34,0%); y con compañeros de edad provenientes de diversas culturas (33,6%).

Esto nos permite delinear dos perfiles generales de estudiantes, uno con esferas sociales diversas e historias familiares de migración y multilingüismo para quienes la escuela representa la fuente más importante y consistente de literacidad multicultural; y otro grupo con esferas familiares y sociales de carácter etnoracial y lingüístico más homogéneas para quienes los medios operan como una fuente más influyente de conocimiento sobre las luchas y logros de los pueblos racializados. Este resultado subraya la importancia de la reforma multicultural de los programas de estudio, ya que es este último perfil (estudiantes que hablan únicamente inglés en el hogar, que cuentan con redes homogéneas de pares y que se identifican como blancos) el que obtuvo, en promedio, las menores puntuaciones en la encuesta.

Conclusión

Los resultados de nuestro estudio demuestran la importancia de la reforma multicultural de los programas de estudio y el papel que juegan las escuelas al proporcionar a los ciudadanos canadienses una base de conocimientos que pueda comenzar a contrarrestar la organización jerárquica y eurocéntrica del conocimiento, que subyace a los complejos sistemas del racismo y del eurocentrismo. Urgente, sobre todo, es diversificar los programas de estudio en las áreas de escasa diversidad etnoracial y lingüística.

Pues cuando la escuela no ejerce un claro liderazgo educativo, y los estudiantes no cuentan con unas relaciones interpersonales que les permitan desarrollar una adecuada valoración del legado de los pueblos racializados, o una conciencia sobre las formas sistémicas de discriminación y exclusión histórica, los medios asumen el papel de informar y desinformar a los jóvenes. Con lo cual se les priva de elementos indispensables para comprender la complejidad de la sociedad canadiense actual y los retos de las relaciones mundiales contemporáneas. Comparados con las escuelas, los medios parecen ser una fuente de in-

formación mucho menos consistente e imparcial, que tiende a centrarse sobre los tópicos más “controversiales”, o sobre los grupos racializados que comparativamente detentan mayor poder, con lo cual sus efectos a menudo son reduccionistas, caricaturescos y esencialistas.

En última instancia, este estudio subraya la urgencia, aún planteada, pues se trata de una promesa cumplida a medias, de llevar a cabo una reforma curricular multicultural que ubique a los conocimientos, memorias, legados culturales, políticos e intelectuales de los pueblos racializados dentro de los reverenciados recintos representados por los materiales didácticos, las fuentes académicas y los mecanismos de evaluación académica —es decir, dentro del conocimiento que realmente cuenta en el espacio institucionalmente aprobado de la escolarización.

No obstante, este estudio muestra parte de las complejas influencias de las relaciones vividas sobre la enseñanza-aprendizaje. No se trata de señalar con dedo acusatorio a los administradores de las escuelas y a los profesores, o de asumir que la reforma de los programas de estudios permitirá, en sí misma o por sí sola, cambios significativos. Más bien, se trata de reconocer las turbulencias que influyen sobre las visiones del mundo y las bases de conocimiento de los jóvenes. En primer lugar están las fuentes de conocimiento que compiten unas con otras dentro de la familia, la comunidad y los medios. En segundo lugar se encuentran las experiencias de vida de los jóvenes y sus propias trayectorias biográficas y culturales.

Las escuelas ya no pueden garantizar el respeto entre culturas y las bases de saber, así como no pueden garantizar la formación de personas cuya ideología se centre en la búsqueda de la equidad. Sin embargo, como buenas horticultoras, pueden sembrar en sus jardines y fertilizar su suelo. No tenemos duda alguna de que las escuelas tienen un papel central que jugar en el continuo florecimiento de una literacidad multicultural. Nuestra investigación también sugiere, no obstante, que los jóvenes de hoy navegan complejas relaciones entre la literacidad cultural, las relaciones sociales y los discursos del pluralismo cultural. Creemos firmemente que para dar a los jóvenes la capacidad de evaluar las pretensiones de saber a las que se enfrentan cotidianamente, es necesario proporcionarles las herramientas adecuadas a través de todas y cada una de las fuentes primarias de la literacidad multicultural (la escuela, la familia, la comunidad y los medios).

Como autores de este trabajo, damos por sentada la necesidad de más investigaciones en el área, recomendando como especialmente valiosa una versión longitudinal del presente estudio. Mientras tanto, sin embargo, sugerimos que *deberíamos exigir más y esperar menos* de las escuelas en la lucha por erradicar el racismo y desafiar el eurocentrismo. Este enunciado, irónico en apariencia, no pretende cerrar el agua del jardín de la reforma de los programas de estudio y de las prácticas en las aulas, sino más bien reconocer que la literacidad multicultural no es una materia sobre la que las escuelas tengan un monopolio. Y aunque es cierto que las escuelas no cuentan con el monopolio de la literacidad cultural, también es cierto que son ellas las que controlan la franquicia más grande y significativa. Persiste aquí un potencial por alcanzar y un dominio en el cual las escuelas deberían asumir el liderazgo.

Referencias

- Andreotti, V., Jefferess, D., Pashby, K., Rowe, C., Tarc, P. & Taylor, L.K. (2010). Difference and Conflict in Global Citizenship in Higher Education in Canada. *International Journal on Development Ed. & Global Learning*, 2 (3), 5-24.
- Balibar, E. (1991). Is there a "neo-racism"? In E. Balibar & I. Wallerstein (Eds.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (pp. 17-28). London: Verso.
- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the USA: lessons from history. *Race Ethnicity and Education* 5 (2), 7-27.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives*. NY: Wiley.
- Bannerji, H. (2000). *The dark side of the nation: Essays on multiculturalism, nationalism and gender*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Barker, M. (1981). *The new racism*. London: Junction Books.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of culture*. London, New York: Routledge.
- Brathwaite, K. S., & James, C. (1996). *Educating African Canadians*. Toronto: J. Lorimer.
- Britzman, D. (1998). Lost subjects, contested objects: *Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Canadian Institutes of Health Research (2003). Retrieved on October 13, 2005 from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/4627.html#rural>
- Carr, P. R. & Lund, D. (2007). *The great white north? : Exploring whiteness, privilege, and identity in education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Castanell, L. Jr. & Pinar, W. F. (1993). *Understanding curriculum as a racial text: Representations of identity and difference in education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dei, G. J. S. & Calliste, A. (Eds.).(2000). *Power, knowledge and anti-racism education : a critical reader*. Halifax, NS: Fernwood.
- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax [Canada]: Fernwood.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Fine, M., Weis, L., Powell, L.C., & Mun Wong, L. (1997). *Off white: Readings on race, power and society*. New York: Routledge.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Gilroy, P. (2005). *Postcolonial melancholia*. New York : Columbia University Press.
- Goldberg, D. T. (1993). *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Cambridge: Blackwell.
- Goldberg, D. T. (2005). "Killing Me Softly": Civility/Race/Violence. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4), 337-366.
- Gollnick, D., & Chinn, P. (2002). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Grant, C., & Sleeter, C. (1998). *Turning on Learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. NY: Prentice-Hall.
- Gunew, S. (2004) *Haunted nations: The colonial dimensions of multiculturalisms*. London: Routledge.
- Hage, G. (1998). *White nation: Fantasies of white supremacy in a multicultural society*. Sydney : Pluto Press.
- Hage, G. (2007). Multiculturalism and the "War on Terror". Invited talk delivered at Université de Québec á Montréal. November 23, Montreal: Quebec.
- Hirsch, E. D. (Ed.) (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- Hoechsmann, M. & Taylor, L. K. (2005, April). *Multicultural Literacy in Canada*. Presentation at American Educational Research Association annual conference.
- James, C. (1995). *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Jedwab, J. (2004). Paradoxes of diversity, examining multiculturalism's multiple meanings. *Canwest*. Retrieved February 28, 2008 from www.acs-aec.ca/oldsite/Polls/paradoxes.pdf
- Lazreg, M. (2000). The triumphal discourse of global feminism: Should Other women be known? In A. Amireh & L. S. Majaj. (Eds), *Going global: The transnational reception of Third World women writers*. New York and London: Garland, 29-38.
- Levine-Rasky, C. (2002). *Working through whiteness: International perspectives*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Mackey, E. (2002). *The house of difference: Cultural politics and national identity in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture: Education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge.
- McCarthy, C., Giardina, M. D., Harewood, S. & Park, J. K. (2005). Contesting culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism and multiplicity. In McCarthy, C., Crichlow, W., Dimitriadis, G. & Dolby, N. (eds.), *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge.

- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.
- Pinar, W. F. (1991). Understanding Curriculum as a Racial Text. *Scholar and Educator*, 15 (1-2), 9-21.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum studies?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, P., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pollock, M. (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York: New Press.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano* 9, 113-21.
- Rattansi, A., & Westwood, S. (Eds.). (1994). *Racism, modernity and identity: On the western front*. Cambridge, UK; Cambridge, MA: Polity Press.
- Razack, S. (1995). The perils of talking about culture: Schooling research on South and East Asian students. *Race, Gender & Class*, 2, 67-82.
- Razack, S. (2008). *Casting out: The eviction of Muslims from western law and politics*. Toronto: University of Toronto Press.
- Roediger, D. R. (1991). *The wages of whiteness: Race and the making of the American working class*. London: Verso.
- Said, E. (1991/2005). The politics of knowledge. In McCarthy, C., Crichlow, W., Dimitriadis, G. & Dolby, N. (eds.), *Race, identity and representation in education*. Routledge: New York.
- Shohat E., & Stam, R. (1994) *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*. Routledge, London.
- Simone de Beauvoir Institute of Women's Studies. (2007). *Reasonable Accommodation: A Feminist Response*. Concordia University, Montreal.
- Simonson, R. & Walker, S.. (1988). *Multi-cultural literacy*. Saint Paul, Minn.: Graywolf Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education* New York: Wiley.

- Statistics Canada. (2002). Immigrants in Rural Canada: 2002 update. Retrieved October 1, 2005 from <http://www.statcan.ca/english/freepub/21-006-XIE/21-006-XIE2002002.pdf>.
- Taylor, L. K. (2008a). From critical literacy to recursive embodied affective relations of knowing: Reading literature Through Other Eyes. *Critical Literacy: Theories and Practices*, pp. 58-73, available from <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal/table2.html>
- Taylor, L. K. (2008b). Beyond 'open-mindedness': Cultivating critical, reflexive approaches to democratic dialogue. In P. R. Carr & D. E. Lund (Eds.), *Theorizing Democracy and Social Justice in Education* (pp. 159-176). New York: Peter Lang.
- Taylor, L. K. (en prensa). Feeling in crisis: Vicissitudes of response in experiments with Global Justice Education. In R. Naqvi & H. Smits (Eds.), *Thinking about and enacting curriculum in 'Frames of War'*. Sense Publishers.
- Walcott, R. (2003). *Black like who? Writing black Canada*. Toronto, Ontario, Canada: Between the Lines.
- Warry, W. (2007). *Ending denial: understanding Aboriginal issues*. Peterborough, Ont.: Broadview Press.

Traducción de Felipe Méndez - McGill University