



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

**Facultad de
Filosofía y Letras**

**GRADO EN
ANTROPOLOGÍA
SOCIAL Y CULTURAL**

**TRABAJO FIN DE GRADO
MULTICULTURALIDAD
EN PROGRAMAS
EXTRAESCOLARES**

**UNA A PROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA
A LA REALIDAD DEL ESTADO DE
MONTANA**

Presentado por:
D./D^a. Isabel López
González
Tutor:
Prof.D. Arturo Álvarez Roldán

2021 / 2022

P.B.T.





UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Filosofía y Letras

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Antropología Social y Cultural

Responsable de tutorización:
Arturo Álvarez Roldán

**Multiculturalidad en programas extraescolares
Una aproximación etnográfica al caso del Estado de Montana**

Isabel López González

Curso académico 2021 | 2022
Convocatoria ordinaria (mayo-junio)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Yo, Isabel López González, con documento de identificación 77719594H, y estudiante del Grado en Antropología Social y Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, en relación con el Trabajo Fin de Grado presentado para su defensa y evaluación en el curso 2021/2022, declara que asume la originalidad de dicho trabajo, entendida en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente.

Granada, a 6 de junio de 2022

Fdo.:

.

* El aquí presente documento ha sido modificado a fin de su exposición pública; para obtener la versión completa contacten con el autor.

Resumen

En este estudio de caso se observan las realidades dentro y alrededor de tres programas extraescolares en el Estado de Montana, EEUU, clasificados como multiculturales por las prácticas que llevan a cabo. Estableciendo desde un inicio el marco de estudio dentro de la Antropología de la Educación, junto con el contexto general dado en Montana y los objetivos clave de la investigación, se procede esclareciendo la metodología propiamente etnográfica utilizada para el completo desarrollo del estudio. Finalmente, se ofrecen unos resultados que incluyen el análisis de la información obtenida de esos tres programas iniciales, así como una síntesis y evaluación de sus prácticas multiculturales más destacadas. Así, se ofrece también una propuesta explícita, tanto teórica como práctica, de programa extraescolar multicultural, confeccionado a partir de los mismos resultados particulares del estudio.

Palabras clave: multiculturalidad, cultura, Antropología de la Educación, programa extraescolar, indígena, inmigración, Estado de Montana.

Índice

1. Introducción	5
1.1. Marco del estudio	6
1.1.1. Antropología de la Educación: una terminología situada	7
1.1.2. Contexto multicultural del estudio: pueblos indígenas en Montana	9
1.1.2.1. Educación indígena	11
1.1.3. Educación multicultural y actualidad en Montana	12
1.2. Objetivos	14
2. Metodología	14
2.1. Determinación de unidades de análisis y problema de estudio	14
2.2. Desarrollo del estudio	16
2.2.1. Técnicas de recogida de datos	16
2.2.2. Proceso de investigación	17
3. Resultados	18
3.1. Examen de los programas extracurriculares	19
3.1.1. Introducción a los programas observados	19
3.1.2. La cultura en los programas extraescolares	21
3.1.2.1. Tres programas con sensibilidades culturales diferentes	23
3.2. Propuesta de un programa extracurricular multicultural	28
3.2.1. Modelo teórico	28
3.2.2. Enunciación práctica ejemplarizada	33
4. Conclusión: hacia futuras indagaciones	38

1. Introducción

“(...) *cultural realities are sets of lived, learned experiences*”

- Terrell et al., 2009, p. 14.

Cuando pensamos en los pueblos indígenas norteamericanos o en las muchas personas consideradas como extranjeras inmigrantes al nuevo continente, en muchas ocasiones olvidamos que existe un denominador común que encasilla a dichos colectivos como la otredad, como la diversidad cultural de Norteamérica. La multiculturalidad intrínseca de un país como Estados Unidos es algo ya fuera de toda duda, pese a que se pueden identificar significativas diferencias con respecto al área observada; en este caso, una gran ciudad como Nueva York será siempre radicalmente diferente a una pequeña localidad de Montana en materias de gestión de la diversidad cultural, *multiculturalidad*, por muchas razones.

Los entornos multiculturales, en los que cohabita más de una cultura, en raras ocasiones han sido simples, homogéneos o poco conflictivos; y, Estados Unidos no es una excepción. Algunos autores (Grosfoguel, 2007; Sousa Santos, 2010) ya nos advertían hace algún tiempo que, en la actualidad, es el propio gobierno de derecho quien está sirviendo como el escenario perfecto para los discursos racistas, xenófobos y antinmigrantes. La realidad es que estamos acostumbrados al discurso hegemónico que rechaza el racismo biológico, pero que no hay un cuestionamiento total al racismo cultural. Asimismo, no se puede entender la actualidad del racismo estadounidense o los movimientos por la justicia social que ahora proliferan sin establecer que existe una profunda interseccionalidad social y que todos estos procesos nunca son categorías aisladas extrapolables del tejido social, de la sociedad en su conjunto. Así pues, existen muchas formas de observar dicha realidad diversa, de trabajar sobre y a partir de ella, así como de cuestionar los discursos hegemónicos aceptados oficialmente.

En concreto, este estudio pretende tratar la multiculturalidad desde dentro del campo de la Antropología de la Educación; “porque no es que la «educación» sea el camino hacia la «cultura», sino más bien y fundamentalmente una de las formas de ver a la cultura, a las culturas, dinámicamente, en acción, en cualesquiera formas que pudiera tomar esta, la de transmisión, la de reproducción, la de integración, la de cambio, o simple y básicamente la de interacción, pues siempre se trata de procesos sociales” (Velasco et al., 1993, p. 10).

Los procesos educativos, de transmisión cultural, son indisociables de la propia sociedad y de todos sus componentes diversos. De igual manera, el interés de la Antropología por la educación no es nuevo; se establecería con la corriente antirracista boasiana en Estados Unidos a mediados del siglo XX y crecería de la mano de grandes antropólogos como el propio Franz Boas o la célebre Margaret Mead. Los más jóvenes, además de ser el futuro que nos espera a las puertas, son el reflejo del contexto en el que se encuentran y desarrollan y, debido a esto, nos permiten ver con gran claridad los procesos de ingeniería social que giran en torno a ellos.

En esta línea, se ha de notar que el sistema educativo norteamericano es algo que ya ha sido, y sigue siendo, profusamente analizado y considerado, contando con multitud de expertos e investigadores concentrados en su devenir. Sin embargo, no todos los entornos educacionales son formales. Es precisamente el campo de los programas de actividades extraescolares el que encuadra esta investigación ya que, gracias a su permisiva flexibilidad en cuanto a estructura y funcionamiento, ha sido el entorno perfecto para observar como esos programas integran en sí mismos la diversidad de su contexto. Específicamente, se ha estudiado el caso etnográfico del Estado de Montana, centrado especialmente en el área de Missoula y localidades vecinas, como Helena, la capital estatal. Es allí, en los núcleos urbanos de un estado profundamente rural, donde se halla una mayor muestra de programas a analizar, un abanico más amplio de realidades a observar.

1.1. Marco del estudio

Como todo estudio, este nace a partir de una pregunta original: ¿cómo puede un programa extraescolar abordar la diversidad étnica y cultural de un lugar?

Simpkins y sus colaboradores (2016, p. 20) señalan que deben ser los líderes, directores y creadores de estos programas extracurriculares los que consideren cómo adaptar su programa para hacerlo culturalmente relevante para los jóvenes y las familias que sirven, para hacerlos más o menos culturalmente responsables y sensibles. Entramos entonces en ciertos interrogantes clave: ¿qué es un programa extracurricular culturalmente responsable? ¿Qué es exactamente la “Escolarización Responsable”? ¿Cómo se puede integrar la diversidad multicultural en programas ya estructurados con estándares de calidad y definiciones de contenido muy específicos?

Son muchos los estudios que enumeran las ventajas de obtener una educación variada, multicultural e inclusiva: herramientas como la multi-lingüística, el pensamiento

“fuera del molde”, las capacidades de adaptabilidad y la resolución de problemas y conflictos, etc., son ahora la nueva meta a alcanzar de las grandes escuelas (Ting-Toomey & Chung, 2012). Es por ello que el objeto de este estudio toma mayor relevancia y consigue conectarse con temáticas más amplias; a la larga, se busca y contribuye al desarrollo de una mejor experiencia educativa global.

1.1.1. Antropología de la Educación: una terminología situada

El término más significativo en todo este estudio es el de *educación multicultural*. *Educación* será aquí, para nosotros, un “proceso de transmisión cultural”, por lo que traerá a colación otra de las piezas clave a tratar: la idea de cultura. Porque, ¿qué es la cultura? En este estudio, *cultura* es el “conjunto de prácticas y creencias compartidas por los miembros de un grupo particular que distinguen a ese grupo de otros grupos” (Terrell et al., 2009, p. 21); *cultura* como esa serie de características comunes a un grupo y que los distingue de otro

Ahora, ¿por qué hablamos de *multiculturalidad* y no de *interculturalidad* ¹? Siguiendo a Dimmock y Walker (2005) entendemos que la *multiculturalidad* reside en la coexistencia de varias culturas, que se toleran y respetan, al mismo tiempo que mantienen la “culturalidad” propia relativamente estática. En cambio, *interculturalidad* haría referencia a distintas culturas que interactúan y generan expresiones culturales compartidas; esos procesos propician una “culturalidad” dinámica, manipulable y que, a la larga, permitiría procesos de hibridación, transculturación, e, incluso, de asimilación o aculturación². Para Kottak (2006), el *multiculturalismo* es el opuesto del *asimilacionismo* y se da “cuando la diversidad cultural de un país se valora como algo bueno y deseable” (p. 89). Este mismo autor ejemplifica en cifras y prácticas este crecimiento exponencial del multiculturalismo en EEUU; en sus palabras, “el multiculturalismo busca vías para que la gente se entienda e interactúe que no se basen en la similitud sino en el respeto a la diversidad. Enfatiza la interacción entre los grupos étnicos y su contribución al país. Asumen que cada grupo tiene algo que ofrecer a los otros y también que aprender de ellos” (Kottak, 2006, p. 91).

La *educación multicultural* se concibe principalmente por su intención de *acomodar* esa diversidad y asegurar que todos los estudiantes, sin importar su raza, género o religión, tengan una oportunidad igual para aprender y alcanzar el éxito escolar (Dimmock & Walker, 2005, cap. 11). Específicamente en Estados Unidos, donde se lleva a cabo este estudio, nacería de la mezcla de programas y prácticas que las instituciones

educativas implementarían en respuesta a las necesidades y demandas de grupos históricamente victimizados (Tang, 2021). Para, Dimmock y Walker (2005) los propósitos de la educación multicultural son: a) desarrollar la sensibilidad, comprensión y tolerancia hacia el otro; b) reducir prejuicios y discriminaciones raciales, culturales, sociales o físicas; y c) adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un funcionamiento exitoso tanto en el propio grupo étnico o social como en la cultura principal/dominante.

El amplio marco de referencia ha generado una gran variedad de formas en las que los educadores usan ahora el término de *educación multicultural* e implementan sus estrategias. Por ejemplo, Dimmock y Walker (2005) explican como en un distrito escolar de América *educación multicultural* puede describir un currículo que acomoda las necesidades y experiencias de un grupo minoritario particular, mientras que en otro distrito puede hacer referencia un programa relacionado con iniciativas de bilingüismo o género. Empero, la mayor problemática de todo esto es que muchas veces las respuestas a las demandas de los diversos grupos étnicos son superficiales, selectivas o “por partes”, centradas principalmente en la celebración de fiestas étnicas y personajes heroicos conectados a los miembros del mayor grupo minoritario. Por ejemplo, Johnson (2003, en Dimmock & Walker, 2005, cap. 11) nos habla de adaptarse a la “diversidad por imperativo”, no solo debido a la llegada inevitable de inmigrantes desde el extranjero, sino también por la responsabilidad derivada de la ocupación de tierras nativas; para Ogbu (2006), esta es la división clara entre minorías voluntarias (como lo son los migrantes) o involuntarias (como lo son los pueblos nativo americanos). En definitiva, un uso superficial de prácticas de educación multicultural degenera el espíritu de la misma al transformarla en una cáscara de lo que podría llegar ser.

Las iniciativas de “Enseñanza Responsable” (“Responsible Schooling”)—y todas sus variantes, que proliferan ahora en EEUU—forman parte del último intento académico de reinstitucionalizar la educación multicultural en busca de una mayor aplicabilidad y efectividad. Un ejemplo simple es el cambio de nombre de la ley educativa: se ha pasado del “No Child Left Behind Act” al “Every Student Succeeds Act”. Así, se reconoce que no todos los niños comparten la misma “línea de meta” en lo que a su educación se refiere, que el *éxito* es algo diferente y personal en cada joven.

Hemos de notar que el de *educación multicultural* no es un concepto que se pueda examinar de forma aislada. Ya de por sí Estados Unidos tiene una forma muy específica de clasificar a la población en materias de diversidad, según *raza, etnia y origen nacional*;

categorías a partir de las cuales se diseñan muchos de estos programas educativos. La Antropología de la Educación puede tener muchas facetas, así como puede aplicarse y concebirse de modos muy variados, no solo como aquí lo hacemos. Sin embargo, además de situar este estudio en la esfera de la Educación multicultural, ponemos en práctica metodologías propias de esta rama antropológica de la educación, con *etnografía (situada)*, no en aula, mas donde tienen lugar propios los programas extracurriculares. Se aplica el método antropológico en nuevos contextos de formación no reglada, los cuales no estamos tan acostumbrados a examinar en sociedades consideradas como avanzadas, modernas o progresistas.

1.1.2. Contexto multicultural del estudio: pueblos indígenas en Montana

Las tribus indígenas dentro del territorio que ahora llamamos Montana han sido tradicionalmente nómadas; siempre moviéndose siguiendo una lógica ya sea en busca de recursos (por el cambio de estación y/o clima o para preservar una zona), o por alguna razón estratégica respecto a otros grupos colindantes a su localización. Así, incluso con sus fronteras territoriales fluctuantes, las principales tribus en Montana han sido desde que se tiene registro prácticamente las mismas que ahora constituyen oficialmente la población nativa de este estado; estas son los Assiniboine, Blackfeet, Cree, Crow, Gros Ventre, Kootenai, Northern Cheyene, Salish, Chippewa, Little Shell Chippewa, Pend d'Oreille y Sioux. Respecto a esta última, destacar que “nación Sioux” es casi una denominación genérica para muchas tribus; en Montana, se tiene constancia de que alrededor de la zona del río Missouri se movían los subgrupos Tenton Sioux y Yancton Sioux, aunque ya no se tiene certeza de ello (Denig, 1961; Campbell, 2021).

Demográficamente, se estima que la población nativa roza cerca del 7% de la población total del estado, con más de 78.000 personas pertenecientes a esta categoría demográfica registradas en el *Census Bureau* de Estados Unidos (Census Bureau, 2021, www.census.gov). No obstante, se ha de tener precaución con los números oficiales, ya que el registro como persona nativa entraña ciertas dificultades que fomentan cifras oficiales a la baja (Red Horse & Wynne Farmer, 1999; Greymorning, 2019).

Cada grupo indígena, cada tribu, trae consigo unas prácticas y maneras propias; se ha de enfatizar siempre esa heterogeneidad entre grupos. No obstante, estos pobladores originales también comparten ciertos indicadores, un *worldview*—una manera de ver o concebir el mundo, una visión del cosmos,—muy diferente a la occidental clásica presente en el grupo de población dominante estadounidense y, por tanto, en su sistema

educativo. Sin entrar en detalles, algunas claves básicas imprescindibles sobre la perspectiva desde la que observan el mundo muchos nativos americanos son las que recoge en su libro el abogado y jurista canadiense Rupert Ross (2006), quien lo expresa como un “ver a través de las reglas” que sirve para situar tanto el pasado como el presente de las sociedades nativas.

Por ejemplo, una regla “ética” crucial es la de la no interferencia, el no interferir de ninguna manera en los derechos, privilegios o actividades de otra persona. Otras directivas sociales también dictan que el enfado no se debe mostrar (prohibición que parece extenderse a otros sentimientos) y que se debe evitar cualquier alabanza o expresión de gratitud hacia otro. La inculcación de mecanismos como el de “conservación-retirada”³ o formas de sentir como la de que “el momento debe ser correcto”⁴ también son parte de esa cosmovisión nativa. Nosotros entendemos por principio la oposición entre la ciencia natural y la creencia sobrenatural, algo que no es así para los nativos; “el nacimiento de la ciencia natural no conlleva la erosión de la convicción sobrenatural” (Ross, 2006, cap. 5). La convergencia de ambos—ciencia y creencia—no es incompatible en su *worldview*; es más, es parte integral de este.

Lo que acaba de ser expuesto son componentes básicos de la cosmovisión tradicional de los pueblos indígenas. Sin embargo, no se puede hablar de los pueblos nativos pobladores de Montana sin resaltar el problema de la colonización, que tuvo grandes consecuencias para toda la población indígena tanto mientras se producía como posteriormente. Ross (2006, cap. 8) describía en su estudio todo lo acontecido a partir de la colonización europea como “las pérdidas repentinas”⁵. Tales pérdidas como la de “la libertad de elección individual”, la caída de la “autoestima interna”, junto con la amenaza del hambre (al ver su sistema de subsistencia amenazado) o la incerteza de la continuidad nativa, son parte de su tesis. Los cambios que se producen a partir de la llegada de los colonizadores—portadores de armas, caballos y enfermedades—, con la creación de reservas de tierra limitada (aglutinantes de muy diferentes grupos tribales) y la difusión ideológica de la inferioridad y subordinación nativa, propiciaron enormemente dichas pérdidas. La familia indígena también vivió el mismo cambio ya que los pueblos nativos “nunca existieron como comunidades [*en el sentido actual*] hasta que las creamos” (Ross, 2006, 180); la dicotomía dentro-fuera del grupo configurada alrededor de la familia y la comunidad fue también una nueva invención postcolonial.

Así, los mecanismos nativos americanos para lidiar con el mundo y sus problemas también se vieron comprometidos. Quizás la pérdida más llamativa es la que el autor

denomina como “la pérdida de una existencia integrada”, un vacío, la caída a una existencia inconexa y falta de significado, un algo que le falta a la vida: *un desorden personal, familiar y social* (Ross, 2006, 162). Hablar de todas esas cuestiones es algo básico cuando se pretende formular cualquier propuesta educativa que vaya a ser consciente y responsable con la presencia y situación de los pueblos indígenas norteamericanos.

1.1.2.1. Educación indígena

Específicamente en el marco de este estudio, observando las estrategias educativas nativas se pueden destacar otros tantos indicadores clave para la comprensión del contexto montanés actual. La educación tradicional, el *aprender el camino*⁶, se entrelaza íntimamente con esos componentes cosmovisionarios descritos anteriormente. Las personas indígenas eligen enseñar y educar a sus hijos de cierta forma: aprender es para el niño ambos, una experiencia práctica y física, tanto como una abstracta o conceptual. Esa forma de enseñanza permite a una persona buscar respuestas dentro de él/ella misma, a través de pruebas de supervivencia física, así como con métodos de enseñanza tradicionales que podrían ser vistos hoy en una clase, en un contexto escolar (Beck et al., 1977). La forma de ese conocimiento a transmitir es también particular. Durante mucho tiempo y hasta hace poco la tradición oral, sobre todo con la narración de historias, era la única manera de mantener “the sacred ways”⁷ y las costumbres de la tribu. Historias, mitos y leyendas tienen para ellos varias dimensiones del significado, haciéndolos un muy importante instrumento de enseñanza—especialmente en los días previos a la televisión.

El método tradicional indígena alienta otro modo de aprender. Así, el joven no pregunta jamás el “por qué” de algo, sino que observa y reflexiona por sí mismo. Para ello cuenta con ciertas herramientas como la tradición oral, destacando el *storytelling*, o la disposición de ciertos individuos como modelos a seguir, modelos de comportamiento y vida (*role modeling*), con el ejemplo último de los *Ancianos*. Se fomentan las habilidades de observación y memoria, sentir y predecir, escuchar y esperar; es el desarrollo de un patrón de pensamiento muy concreto. Esto coincide con la concepción de que el momento debe ser correcto, coincidente a su vez con la reincisión en el patrón de pensamiento de conservación-retirada. Asimismo, el conocimiento sagrado, la vida sagrada, esta impresa en la educación; desde que se siente que el conocimiento sagrado no puede ser separado del conocimiento necesario para la vida diaria, aprender las “sacred

ways” fue visto como preparación necesaria y natural para la vida: “(...) cuando sabes cosas porque las has *sentido*, las conoces como vivas, como portadoras de su propia vida, de su propio espíritu” (Ross, 2006, p. 95). La clara materialización de todo lo anterior se encuentra en los centros de enseñanza superior indígenas. Los *tribal colleges*, como el “Blackfoot Community College”, se esfuerzan y siguen trabajando para integrar ciencia y cultura en sus programas (Grater & Antonellis, 2013).

También el modo de pensar el error o el delito difiere: no se concibe un fallo como tal, como una responsabilidad del perpetrador, sino simplemente se califica como un comportamiento que requiere enseñanza. “Aprender la lección de la forma difícil” es la práctica social por excelencia. Esto tiene manifestaciones prácticas “dramáticamente evidentes”, al dejar a los niños cometer errores; por ejemplo, Ross (2006, p. 135) recogía esta conclusión de testimonios reiterados en varias comunidades nativas: “siempre que el niño sobreviva, ¿realmente importa que él o ella aprenda cometiendo errores que resulten (*solo*) en abandonar la escuela, tener antecedentes, o desarrollar una dependencia al alcohol?”.

Para los autores de “The Sacred” está claro que “las sociedades que han dominado las culturas más pequeñas del mundo y los recursos naturales durante los últimos 200 años” han llegado a creer que su control sobre el mundo natural es permanente y que tienen el método y la clave para descifrar todo misterio, toda incertidumbre... que piensan que *lo desconocido* puede ser finalmente conquistado (Beck et al., 1977). Pero, ¿qué sabrán sociedades más antiguas, portadoras como esta de un pozo de sabiduría colectiva, que nosotros hayamos olvidado?

1.1.3. Educación multicultural y actualidad en Montana

El final de la edad de la caza y recolecta—que ha durado hasta bien entrado el siglo XXI para muchos nativos—supuso un cambio radical para todos los pueblos indígenas. En la actualidad, la lucha entre la vida en las reservas o la transición a la vida urbana es un problema recurrente en los informes educativos oficiales. Es un desarraigo que ha afectado a la unidad familiar (recordemos como los niños eran enviados en masa a internados) y que ha desestabilizado el sistema de autoridad (con ramificaciones como el no poder identificar a los *role models* de la comunidad o la imposibilidad de auto-determinación política): ese desorden personal, familiar y social.

Esta situación fomenta dos cosas en las comunidades indígenas: 1) una necesidad urgente de reevaluar los “comandos” de su *worldview*, que durante siglos han probado ser sabios y productivos (Ross, 2006); y 2) un movimiento reivindicador activo por la justicia social, en defensa de la historia indígena invisibilizada, contra la muerte masiva de lenguas nativas y el círculo sin fin de pobreza, marginalidad, estigma, prejuicio y discriminación al que son expuestos.

Las personas se están viendo forzadas a reexaminar todo lo que conocían y el resultado, para Ross (2006, 37) son “niños que han recompuesto una «cultura prestada», a través de la televisión americana y padres borrachos y violentos”. No podemos obviar la magnitud de la adaptación requerida y las dificultades que todas las comunidades están teniendo para digerirlas.

No obstante, hay otros colectivos que forman parte de la multiculturalidad de Montana y que no hemos mencionado aún. En cifras demográficas (Census Bureau, 2021, www.census.gov), el estado de Montana cuenta con apenas un 0,6% de población negra, un 4,1% de hispanos o latinos, un 0,9% de asiáticos y alrededor de un 2,8% de personas de dos o más razas/etnias; estas son de hecho cifras bajas en comparación con el resto del país. De hecho, en 2016, el Estado de Montana era uno de los dos (2) únicos estados en Norteamérica que no había participado en la recepción de migrantes y refugiados—directos, reglados y legales—en décadas (Soft Landing, 2022). Geográficamente, en los grandes núcleos urbanos como Missoula, Helena o Bozeman es más fácil encontrar estos *otros colectivos* de diversidad, mientras que las comunidades indígenas proliferan tanto en las zonas rurales y las reservas aisladas como en los núcleos urbanos.

Hablando de inmigrantes o descendientes de segunda o tercera generación, entramos en nuevas dimensiones de análisis, nuevas lentes a través de las cuales observar el mundo de los programas multiculturales. Hay muchas organizaciones que se marcan como objetivo el facilitar la adaptación y convivencia de los jóvenes y sus familias en su (*nueva*) comunidad. Pese a que este estudio enfatiza la población indígena (destacada e inherente al Estado de Montana), las iniciativas educacionales centradas en estos otros colectivos también se toman en cuenta como punto comparativo para obtener una visión más global en el análisis de los resultados.

Los procesos educativos están muy ligados a todo lo anterior, siendo identidad y origen partes esenciales para un joven en desarrollo. Esto no se puede desestimar a la ligera: mucha gente dice que al haberles sido enseñados fuertes principios de sus “tradicional ways” y al haber tenido aunque sea un vistazo del *guiding visión*⁸ de sus

comunidades, son más capaces de vivir bien y lidiar con el mundo cambiante de hoy (Beck et al., 1977).

1.2. Objetivos

Los tres objetivos generales de este estudio son 1) identificar y presentar los colectivos constituyentes de la multiculturalidad del Estado de Montana; 2) describir cada programa extraescolar y su infraestructura, analizando como trata cada uno de ellos a *la cultura*; y 3) enunciar explícitamente la estructura de un programa extraescolar culturalmente sensible, consciente y responsable.

Por consiguiente, los objetivos específicos son:

- Construir una compilación de conocimiento bibliográfico y experiencias locales tanto reales como situadas, en una revisión integral del contexto en el Estado de Montana.
- Esclarecer la intención última de cada programa multicultural, la *misión* concreta de cada organización.
- Diseccionar la estructura de los programas extraescolares y sus prácticas en materia de multiculturalidad, analizando cada elemento en un contexto más amplio.
- Valorar el uso de *la cultura* como herramienta que se da en cada uno de los programas de muestra.
- Postular y ejemplificar una propuesta de programa específica en actividades y programación—con ejemplos y directrices.
- Contextualizar los resultados del estudio en el contexto más amplio de la categoría de Educación multicultural y en el área de la Antropología de la Educación.

2. Metodología

“Cuantos más problemas se plantee sobre la marcha, cuanto más se acostumbre a amoldar sus teorías a los hechos y ver los datos como capaces de configurar una teoría (...)”, mejor.

- Velasco et al., 1993, p. 28.

2.1. Determinación de unidades de análisis y problema de estudio

La primera unidad de análisis de este estudio nació sin todavía serlo. Con un interés en las ONGs—non-profits— estadounidenses y los problemas indígenas en primera plana, una *internship* con la “American Association of University Women” (AAUW) en la primavera de 2021 me puso en contacto con Marcia Dias. Dias fue la co-

creadora de un programa de apoyo extraescolar principalmente orientado a jóvenes nativos de Helena hace ahora 25 años. Naciendo como una forma de paliar las altas tasas de absentismo y abandono escolar, así como una forma de ayudar a la salud psicológica de los jóvenes, de fortalecer los vínculos familiares y comunitarios y sustentar las reivindicaciones por la herencia de las culturas indígenas, obtuvo financiación y se consolidó rápidamente.

Así pues, tras varias entrevistas con Marcia Dias, la revisión de toda la documentación que ella conservaba de la época y una exhaustiva búsqueda en la red, llevé a cabo la reconstrucción de su programa al completo: el “Wakina Sky Learning Circle”. No obstante, no fue hasta que se me planteó la idea de analizar un campamento lingüístico estival multicultural que el Wakina Sky Learning Circle (Wakina) volvió para presentármeme como una posible unidad de análisis, a reformular y complementar con otras unidades.

Otra exhaustiva búsqueda en la web de empleo de la Universidad de Montana—*Handshake*—, me permitió seleccionar e insertarme en mi segunda unidad de análisis: el “Boys & Girls Club of Missoula County”. Boys & Girls Club (B&GC) es una ONG destinada al apoyo extraescolar de jóvenes, sobre todo para los más necesitados de su servicio dentro de la comunidad. Este es un programa mucho más grande e intrincado, siendo en realidad una organización que opera a nivel nacional, Boys and Girls Club of America. En Missoula y alrededores tiene nueve sedes, de las que pude observar y trabajar en dos. Su política, sus prácticas y su gestión están orientados a la formación de profesionales para el programa, capaces de garantizar tanto la salud física y psicológica de los menores, así como el buen funcionamiento del programa y la transmisión de todos sus valores asociados.

Ese status privilegiado como empleada, desde dentro, me permitió el acceso a información que de otra manera me hubiese sido imposible de obtener tan fácilmente; desde la posibilidad de realizar observación participante hasta el acceso a las estadísticas de asistencia (divididas por sueldo de los tutores (clase social), etnia, raza, etc.). Aún con dicho nivel de acceso, solicité permiso para 1) escribir sobre ellos, 2) encuestar al resto de empleados y 3) utilizar en la investigación todo el material previo compartido conmigo hasta el momento. Una vez que tuve el visto bueno del director general del programa, Boys & Girls Club of Missoula County quedó establecido como mi segunda unidad de análisis.

Finalmente, ya comenzado el otoño de 2021, realicé una asignatura de estudio

independiente tutorizada con Kelly Dixon, una profesora local del Departamento de Antropología de la Universidad de Montana. Dixon me recomendó entrar en contacto con un programa de apoyo extraescolar para menores inmigrantes a Missoula: “Soft Landing Missoula” (SL). Desde octubre de 2021 a diciembre de ese mismo año estuve acudiendo entre una y dos veces por semana como voluntaria a la sede del programa. Recibí la orientación para nuevos miembros de esta ONG e investigué sobre el programa y su funcionamiento.

Así pues, las unidades de análisis de este estudio son tres programas multiculturales de apoyo extraescolar para jóvenes, clasificados como ONGs y situados en Montana. Mi variada formación en la universidad local y el progresivo desarrollo de mi red social y vida comunitaria—conectadas a la investigación—, determinaron la elección tanto de las unidades de análisis como del problema de estudio. Quise estudiar estas ya señaladas organizaciones y sus programas, encuadrar sus prácticas y razones de ser en un contexto cultural más amplio. Así pues, los problemas de estudio que guiaron la investigación desde un principio fueron 1) el análisis del por qué de la estructura de cada programa; y 2) la formulación de un programa multicultural consciente y explícito en su constitución.

2.2. Desarrollo del estudio

2.2.1. Técnicas de recogida de datos

En definitiva, toda la investigación se inició a través de una red de contactos local, que condujo a un trabajo de archivo exhaustivo y una profunda investigación en la red. Se continuó, según avanzaba la formulación teórica básica, con observación participante en tres entornos de programa multicultural diferentes—dos dentro de un mismo programa (B&GC) y uno de otro (SL)—, llevando a cabo al mismo tiempo un diario de campo dividido según uno u otro programa. Así, se recogieron muchas conversaciones “informales” con los propios agentes, en vez de entrevistas, dentro del propio contexto a observar, sumadas a esa propia información observada y recogida en los cuadernos de campo.

Esa observación participante *in situ* se complementó a través de entrevistas a *a)* creadores/directores de programa; *b)* profesores expertos de la universidad local; y *c)* voluntarios de programa. También se incorporaron encuestas a los trabajadores de uno de los programas con más personal en plantilla y se aprovechó el acceso privilegiado a dos

de los programas en tiempo real, obteniendo así estadísticas oficiales y normativas prácticas fieles a la realidad, por ejemplo.

Tabla 1: *Técnicas de recogida de datos.*

	Wakina	B&GC	SL
Trabajo de archivo	X		
Investigación online	X	X	X
Consulta a expertos locales	X	X	X
Observación participante			
• Entrevistas	X	X	X
• Acceso privilegiado (trabajo en el programa)		X	X
• Conversaciones informales	X	X	X
• Encuestas		X	
• Diario de campo		X	X

Fuente: elaboración propia, 2022.

2.2.2. *Proceso de investigación*

El carácter retroactivo de Wakina Sky Learning Circle determinó su proceso de investigación, enfocado en reconstruir el programa años después de su fin. Comencé con una entrevista a una de las co-creadoras, Marcia Dias. Dias guardaba mucha documentación relativa al programa y que me cedió, por lo que continué con un exhaustivo trabajo de archivo, cuya muestra se puede consultar en el Apéndice 6, y con reiteradas consultas a Dias. Proseguí con una larga búsqueda online que me llevó a localizar a la segunda co-creadora, Diane Potters, en Helena. A través de llamadas telefónicas y envíos postales y por fax, Potters revisó y comentó todo mi trabajo hasta la fecha (un primer y segundo borrador reconstructivo del programa) y respondió también al protocolo de entrevista que se puede consultar en el Apéndice 1 (el cual ya había contestado Marcia Dias). Todo este proceso se desarrolló a lo largo de ocho meses, por lo que muchas otras interacciones informales forman parte del resultado. Asimismo, la consulta a expertos en estudios indígenas posterior a ese primer borrador se incorpora ahora a este estudio—protocolos de entrevista disponibles en Apéndices 2 y 3.

Boys and Girls Club of Missoula County lo seleccioné directamente con la intención de realizar una observación participante *in situ*, tras una búsqueda online inicial. El acceso privilegiado que me proporcionó el trabajar como empleada regular en el programa, con la posibilidad de llevar al día un minucioso cuaderno de campo y conversar informalmente con el resto del personal y los padres de los jóvenes, repercutió luego en mi forma de estructurar este estudio; determinó la forma y el contenido del cuestionario que les realicé al resto de empleados del programa—que se puede encontrar en el Apéndice 4 y Apéndice 7—. Asimismo, también me ayudó a configurar las entrevistas que les realicé a varios expertos en educación intercultural—disponibles en los Apéndices 2 y 3—y a consolidar algunas de las tesis clave de este estudio. Mucha de la información a la que accedí es, sin embargo, de carácter privado; en el Apéndice 7 adjunto una de las 12 programaciones semanales del programa que conservo, pero omito publicar la información referente a la distribución del personal por sede y a las estadísticas de asistencia juvenil del programa.

Finalmente, Soft Landing llegó como un último programa de apoyo educativo multicultural a observar, como recomendación de uno de los expertos de la universidad local al que ya había consultado, Kelly Dixon. Empecé investigando online y apuntándome como voluntaria a las sesiones de tutoría educativa que ofrece dos veces por semana esta asociación—guía del programa disponible en el Apéndice 8—; así, obtuve un acceso privilegiado que me permitió recabar información directamente de entre el resto de los voluntarios y miembros, así como llevar a cabo un diario de campo. Posteriormente, entrevisté a dos miembros destacados del programa—protocolo de entrevista en el Apéndice 5—y acudí a algunas de las reuniones fuera del horario de tutorías, para conseguir una visión más completa del programa.

3. Resultados

“- (...) there actually is a field of Anthropology called Educational Anthropology; what do you think is the major contribution that Anthropology can make to the educational field?”

- Its focus is to build understanding of how people teach, what they teach and learn across different communities, countries, and cultures, and learn contexts. Through comparisons, scholars seek to draw insights into how culture shapes educational processes. Another goal is to explore educational processes that undermine as well as enhance greater social

equality. Formal education is not the only focus; studies of informal learning in families and communities provide rich descriptions of everyday contexts in which young people develop the skills and knowledge to be productive members of their community”.

- Neyooxet Greymorning, entrevista 2021.

3.1. Examen de los programas extracurriculares

3.1.1. Introducción a los programas observados

“Wakina Sky Learning Circle” es una ONG creada por Marcia Dias, local de Missoula, y Diane Potter, perteneciente a *los Sioux*, en 1997. Dias describe Wakina como una organización que pretendía “superar el racismo y las injusticias sociales arraigadas históricamente, que *esconden* el desarrollo económico y educativo Nativo”. Wakina buscaba eliminar los estereotipos perjudiciales institucionalizando respetuosas colaboraciones entre la sociedad dominante y la comunidad nativa, además de brindar educación complementaria en un entorno “culturalmente sensible”, no disponible en el sistema educativo—ni en el de hace 25 años ni en actual. Esta institución se asoció desde su inicio con la “Helena Indian Alliance” y se comprometió a brindar “experiencias artísticas y culturales significativas para estudiantes nativos americanos en riesgo y sus familias (...)” (Dias, 2021). Esta organización sin fines de lucro ofreció desde un programa de tutoría después de la escuela y acceso a una *biblioteca privada*, a clases de *Pow wow*, conferencias de *oradores nativos*, *viajes culturales* o apoyo emocional, entre otras cosas. Había un interés intrínseco por “hacer oír las voces” de todos los miembros del programa, no solo de los jóvenes; muchas actividades estaban pensadas para fomentar la unión de las familias y la comunidad con el programa y potenciar así la comunicación. Asimismo, Wakina también desarrolló vínculos con la comunidad no-nativa de Helena, creando, por ejemplo, un canal de comunicación muy estrecho con las escuelas del distrito—que facilitaban desde alumnos para el programa hasta el seguimiento de su mejora escolar. Una vez que Wakina obtuvo el título IX (como categoría de *non-profit*) y financiación federal, fue creando cada vez un programa más completo y perfeccionando su horario de actividades

En segundo lugar, el “Boys & Girls Club of Missoula County” es una organización que ofrece programas extracurriculares a todo el distrito de escuelas primarias de Missoula. Esta organización sin fines de lucro tiene nueve (9) ubicaciones

alrededor de toda la ciudad y ofrece sus programas a bajo costo. Sin embargo, “Boys & Girls Club of Missoula County” es una sucursal local de “Boys & Girls Club of America”. Por eso, los programas actuales que ofrecen a los niños todos los días tienen “agendas específicas” con “objetivos específicos” (B&GCA, 2021). Uno de estos objetivos máximos a nivel nacional es la implementación de valores y conocimientos interculturales en los niños a través de actividades, tareas y competencias específicas al menos una vez por semana. Por ejemplo, con iniciativas como la de *el día de las palabras extranjeras* una vez a la semana (enseñando la misma palabra en diferentes idiomas) o con actividades como la *Lotería española* o los rompecabezas *tangrams* chinos.

El último programa extraescolar es “Soft Landing Missoula” que, como su nombre lo indica, es una organización sin fines de lucro que trabaja para ofrecer una adaptación fácil y a largo plazo a las personas inmigrantes que llegan a Missoula; esta es también una ONG institucionalizada a una escala mayor y sucursalizada en Montana. En concreto sobre sus acciones en Missoula, Soft Landing ofrece tutorías extraescolares a niños inmigrantes, para reforzar su llegada a su nuevo contexto. Si bien este programa trabaja hacia un objetivo de *asimilación*, se hace con el objetivo mayor de brindar a estos niños las herramientas necesarias para trabajar en torno a la diversidad intercultural presente en sus vidas. De hecho, desde la organización son conscientes de esa compleja realidad diversa y ofrecen algunos programas específicos, como el de *comida semanal de países extranjeros* compartida con la comunidad, para “mantener a salvo el elemento de la identidad intercultural”, como dijo uno de los gerentes (Soft Landing, 2021). Igualmente, se pretende una red de apoyo integral que sustente todo el proceso de inmigración a un nuevo contexto, contando así este programa extraescolar con otras muchas actividades *esporádicas* y *extras*, pero que sustentan y complementan la estructura de este after-school, como es el caso de las típicas *barbacoas* y *eventos deportivos* de fin de semana al aire libre o las *meriendas sociales* muchos miércoles en la misma sede de las tutorías. Soft Landing ofrece así muchos servicios complementarios que ayudan al desarrollo de los jóvenes y sus familias; se encarga de unir a la comunidad con todos sus miembros culturalmente diversos, ya que—por hablar diferentes lenguas, desconfiar de las instituciones y no tener experiencia con actividades organizadas,—muchas veces no llegan a crear dichos vínculos. SLM trata con las necesidades únicas de cada familia (traductores, abogados, consejeros) y ha ejemplificado que se obtiene un

“mayor éxito cuando se cuenta con la familia y la comunidad” (Simpkins et al., 2016, p.27).

3.1.2. La cultura en los programas extraescolares

Algunos estudios consideran que son tres las posibles aproximaciones al campo de la creación de actividades *culturalmente responsables* (Simpkins et al., 2016, p. 28): 1) el *enfoque universalista*—que empatiza los puntos en común—; 2) el *enfoque étnico-específico*— que se centra solo en las necesidades culturales de los jóvenes atendidos—; y 3) el *enfoque multiculturalista*—que reconoce la necesidad de programas adaptados culturalmente, pero que aborda y celebra la diversidad étnica encontrada—. Asimismo, se enfatiza que la mejor estrategia es incorporar aspectos de los tres enfoques. *A priori* puede parecer que el enfoque multiculturalista es el que mejor se adaptaría a cualquier contexto, pero no es el caso. Como evidencian los tres programas de muestra presentados en este estudio, una combinación de prácticas sería siempre la mejor aproximación a seguir.

La *cultura* no es tratada entonces como una *caja de bricolaje*, de la que sacar contenido libremente y según conveniencia, o como un algo estático y fijo que proteger y reverenciar. Tampoco sería algo maleable en sí mismo, un nicho de ingeniería social por explotar. El *eje cultural* dentro de las actividades de programas extraescolares ha de concebirse como una parte integral de dichas actividades; así como los estándares de calidad establecidos a nivel nacional se integran naturalmente dentro de los programas, se anima a explorar este axioma cultural como una parte intrínseca de cualquier programa. Por ejemplo, observando todas las actividades identificadas encuadradas en la Tabla 2, se pueden diferenciar ciertas actividades específicas relacionadas con la cultura de cada uno de los programas.

Tabla 2: *Actividades culturales centradas en los jóvenes y específicas a cada programa.*

Wakina Sky Learning Circle	Boys and Girls Club of Missoula County	Soft Landing
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo educativo - Talking Circle - Actividades de “role-modeling” <ul style="list-style-type: none"> • Charlas • Talleres - Pow Wow: Música, baile e indumentaria - Reunión comunitaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades ocio-diversión-educación <ul style="list-style-type: none"> • Miércoles culturales: <ul style="list-style-type: none"> · Idioma · Actividad • Mes X *Formación y concienciación: Educadores, organizaciones asociadas e iniciativas varias 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo educativo- énfasis en el idioma - Consejeros - Recreación de festividades típicas estadounidenses - Programa semanal de comida cultural - Reunión comunitaria

Fuente: elaboración propia, 2022.

Un programa extraescolar se define en España como un programa consistente en actividades educativas y “que se realiza fuera del centro de enseñanza o en horario distinto al lectivo” (RAE, 2022). En el ideario estadounidense, un programa extraescolar cumple aún más funciones, ya que el horario de trabajo y vida de las familias tiende a una jornada laboral continua hasta las 5-6 PM y por lo tanto estos programas suplen una buena parte del tiempo familiar post jornada escolar de los jóvenes. Los programas extraescolares son una herramienta de conciliación familiar y laboral repetida a lo largo de todo el país; sin embargo, cada programa trabaja con estructuras muy variadas en cuanto a contenidos y actividades ofrecidas, remando así hacia fines diferentes, con agentes y relaciones distintas y, en general, con una organización singular. En este sentido, la estructura de un programa extraescolar incluirá de base siempre *a)* las reglas que controlan lo que se espera y como se gestiona y *b)* como las relaciones y las actividades se organizan el programa (Simpkins te al, 2016, p. 19). Un programa extraescolar *culturalmente responsable (o sensible)* compartirá dicha base:

Culturally responsive organized activities reflect the idea that activities are complex, dynamic, and open systems with multiple developing and inter-dependent components (e.g., staff, program structure), which have direct and indirect influences on adolescents (Belsky, 1981) and are, in turn, influenced by adolescents as well as external forces (e.g., federal policies and shifts in local diversity; Lerner, Lerner, Bowers, & Geldhof, 2015). To design culturally responsive organized activities, one must consider cultural responsiveness in all components of this system (Shivers & Sanders, 2011). We focus on program structure and staff, as they are the immediate conduits through which activities shape adolescents’ experiences and development (Shivers & Sanders, 2011;

Smith, Akiva, McGovern, & Peck, 2014). Program structure focuses on the type of programming provided (e.g., homework help, sport opportunities), the rules and norms that govern people's behavior (e.g., how staff allot time, behavior expectations), as well as opportunities for positive adolescent development, including connections with others (e.g., families, other organizations). In contrast, staff practices focus on staff's knowledge, skills, attitudes, and day-to-day interactions with adolescents, families, and each other (Simpkins et al., 2016, p. 14).

Desde la estructura de un programa extraescolar básica, un programa extraescolar culturalmente responsable se destacará por “considerar la sensibilidad cultural en todos los componentes su sistema”, como acabamos de ver (Simpkins et al., 2016, p. 14). Se expone a continuación como dicha consideración es pareja a la estructura de un programa corriente, pero al mismo tiempo varía en cuanto al enfoque, a la forma de concebir dicho programa y su estructura.

Esto muestra como ese concepto de cultura puede ser integrado de forma natural dentro de la estructura de cada programa. Ciertamente, cada programa orienta sus actividades culturales hacia un *enfoque* diferente en lo que al trato de la cultura se refiere—universalista, étnico-específico o multiculturalista—, pero a su vez abren un nuevo camino hacia la exploración de dichas actividades, su análisis y valoración, permitiendo así la posible enunciación de un programa extracurricular multicultural que trate la cultura como una parte inherente de él mismo.

3.1.2.1. Tres programas con sensibilidades culturales diferentes.

Wakina Sky Learning Circle fue un programa que tuvo como eje central la puesta en práctica de medidas clasificadas como multiculturales. Aquí no es tanto el observar qué consecuencias directas tuvieron dichas medidas, sino entender su efecto en una vorágine más amplia de factores y resultados en el contexto.

Todo el programa y currículo de Wakina fue diseñado para paliar las tasas desmesuradas de abandono escolar de los niños y adolescentes nativos de la comunidad de Helena; además, se diseñó con los conceptos de *integración* y *orgullo cultural* entrelazados como bandera. Este programa cumplió con las importantes funciones de apoyar educativamente a los niños y cuidarlos en el lugar de sus padres trabajadores. Sin embargo, con el paso del tiempo y el correcto manejo de los creadores y la junta directiva, el programa se diversificó y autoperfeccionó a sí mismo. No solo se creó toda una red

informal de voluntarios y trabajadores, sino que las propias familias se involucraron en el desarrollo del programa; por ejemplo, los *abuelos* (en un programa de voluntariado para la tercera edad) colaboraban en la preparación de las meriendas, los padres practicaban la música y confeccionaban los trajes del *Pow wow* y se organizaban cenas y reuniones habitualmente. Adicionalmente, la comunidad nativa se implicó al máximo, suministrando informal pero regularmente mentores y oradores para el programa, así como voluntarios y expertos en diferentes ámbitos; por ejemplo, desde músicos indígenas famosos participando en recaudaciones de fondos y arquitectos y botánicos nativos diseñando el patio del juego de la sede del programa, hasta artistas y artesanos tribales dando talleres o pilotos, historiadores e ingenieros de éxito originales de las reservas dando clases prácticas.

Todo esto se complementó con varios acuerdos de colaboración entre algunas entidades comunitarias: los estudiantes de la universidad local proporcionaban el servicio de transporte de la escuela a la sede del programa para los jóvenes; los maestros de las escuelas locales empezaron a crear una biblioteca allí desde cero y a asistir al programa; la clínica de salud de la “Indian Alliance” (presente en el mismo edificio) coordinó horarios con el programa para así atender mejor a las familias; el museo local proporcionó becas y talleres gratuitos para los miembros del programa, etc. Así, Marcia Dias, una socióloga local americana, se encargó de navegar el mundo de la financiación y la cooperación con otras entidades, mientras que Diane Potters, una educadora local nativo-americana, se encargó de diseñar el plan de acción de programa y de tratar con los miembros últimos de este, asegurando así el buen desarrollo y funcionamiento del mismo.

Brad Hall, doctor en la Universidad de Montana y experto en educación multicultural nativa (con una tesis doctoral sobre iniciativas de Educación Culturalmente Responsable en el “Blackfeet Community College” y la comunidad circundante—*Piikani School*—), hacía una síntesis de todos los co-factores observados en el funcionamiento de Wakina al reunirse conmigo. Hall (2022) recordaba que hay ciertos básicos para el buen desarrollo juvenil que deben tener todos los programas (como muestran muchos estudios psicológicos). Sin embargo, ciertas partes de la logística del programa a la hora de desarrollarlo y ponerlo en práctica son claramente enfocados a una *audiencia* nativa. Hall (2022) hablaba de los sentidos de pertenencia, unión y conexión, de la importancia de la financiación y los recursos, y del marcar expectativas claras y limitar inequívocamente las funciones del programa hacia la comunidad en la que opera. Sus experiencias en programas extraescolares dentro de reservas nativas ilustraban bien el

motivo de dichas enunciaciones. En adición, en su ya mencionada tesis doctoral, Hall (2018) hacía hincapié en otras tres cuestiones: 1) la importancia del *Liderazgo Multicultural* en el correcto desempeño de los programas; 2) La *Educación Responsable*, que es para él “la forma responsable de reformar las escuelas que atienden a los estudiantes indígenas, a través de la evaluación sistemática del plan de estudios, los servicios y las operaciones escolares para determinar su relevancia para la cultura de la comunidad”⁹; y 3) los *valores* que ha de transmitir todo esfuerzo educativo (*Pii-kani-omah-tan-is-tai-ssi-hpi*, “how we get to know the universe words”). Dichos valores esenciales, descritos en la tesis de Hall (2018), son la honestidad, el respeto, la generosidad, la espiritualidad, el coraje, la humildad y la compasión; añade como extra la discusión, dentro de la categoría de “guía, enseñanza y disciplina”¹⁰.

Wakina es, por supuesto, un programa de *enfoque étnico-específico* según la clasificación de Simpkins y sus co-autores (Simpkins et al., 2016, p. 28). Mientras este programa existió, intentó suplir todas las necesidades culturales de los jóvenes atendidos y durante esos cinco (5) años de funcionamiento creció a una velocidad exponencial cumpliendo con dicho objetivo y enfoque. Fue un programa pionero dentro de su clase.

—

Las inferencias obtenidas a través del análisis de los otros dos programas, Boys & Girls Club of Missoula County y Soft Landing Missoula, han sido omitidas de este documento debido a que dichos programas siguen funcionando en la actualidad. La exposición pública de estos resultados, pese a haberlos obtenido con el debido permiso, puede constituir una violación de la privacidad de ciertos individuos identificables y causar un perjuicio a dichas organizaciones. Más información disponible a pedido del autor.

—

Así pues, la resolución natural de este apartado es concluir que el enfoque de cada programa debe depender siempre del para quién, en qué circunstancias y para qué resultados se trabaje (Simpkins et al., 2016, 27). Como se podía observar en la Tabla 2 anterior, las actividades culturales específicas de cada uno de los programas aquí comparados varían adaptándose al tipo de juventud que asisten, al contexto en el que se encuentran y a la situación que encaran.

3.2. Propuesta de un programa extracurricular multicultural

3.2.1. Modelo teórico

En esta última parte de nuestro estudio proponemos el diseño de un programa extraescolar con una orientación multicultural. Para ello hemos utilizado el análisis de los tres programas y las reflexiones y debates sobre el tema presentes en la literatura especializada que ya se han comentado con anterioridad. Se ha de resaltar que la siguiente enunciación teórica no pretende ser objetiva o universal; tras este estudio y las inferencias que se han presentado acerca de los tres programas de muestra observados, esta postulación teórica es concordante con los mismos. Sin embargo, esta enunciación no es excluyente de otras y así pretendemos presentarla: como una de las muchas formas posibles de abordar el fenómeno de los programas extraescolares multiculturales.

La legislación estadounidense regula lo que se describe como “los ocho (8) estándares de calidad para un desarrollo juvenil adecuado” en los programas extraescolares del país (Eccles & Gootman, 2002). Estos se enuncian como 1) seguridad física y psicológica; 2) estructura apropiada; 3) relaciones de apoyo; 4) oportunidades para pertenecer; 5) normas sociales positivas; 6) apoyos para eficiencia e importancia; 7) oportunidades para desarrollar habilidades; y 8) integración de los esfuerzos de familia, escuela y comunidad (Simpkins et al., 2016, pp. 15-17). Dándoles una segunda lectura a dichos estándares, se puede reducir a que el uno (1), cuatro (4) y cinco (5) tienen una intención hacia el *bienestar*. Luego, el tres (3) y el ocho (8) apelarían a la idea de *apoyo* (*support systems*). Asimismo, el seis (6) y ocho (8) llamarían a la *transcendencia* del programa, así como el cinco (5) y siete (7) llamarían a una *socialización positiva*, siendo este último también un llamamiento al *progreso educativo*. El estándar dos (2)—estructura apropiada—, es simplemente alrededor del cual se ha diseñado este estudio: aun estando intercalado con el resto de estándares propuestos por el gobierno norteamericano, aquí se postula que una preparación previa exhaustiva y unos cimientos de programa firmes son la clave del éxito de cualquier programa; además, aquí se teoriza que es a través del estándar dos (2) como se alcanza la forma natural de trabajar e integrar la categoría de *cultura* en cualquier programa.

Por otro lado, Ting-Toomey y Chung (2011, p. 14) introducen la idea del *etnocentrismo* con esta alegación: “vivimos en un mundo global. Sin embargo, eso no evita que cada persona venga de su propia sociedad, con sus propios valores culturales y patrones de comunicación. Esta perspectiva se llama etnocentrismo y está estrechamente relacionada con nuestra *socialización cultural específica*”. Cada contexto social es propio y único. No obstante, muchos investigadores han dedicado sus esfuerzos a intentar *cercar*

dichas particularidades y agruparlas en grupos a partir de los cuales trabajar con cierta generalización. Una de las herramientas más extendidas en dicho sentido es la de las cinco (5) dimensiones del Modelo de Hofstede (2005). Hofstede postuló que ciertos *patrones culturales* dicotómicos se pueden utilizar para facilitar la comprensión de una cultura; estos son *power distance, individualism-collectivism, masculinity-femininity, uncertainty avoidance, indulgence-restrain, pragmatic-normative* ¹². Tener en cuenta dichas categorías a la hora de desarrollar un programa de enfoque étnico-específico o trabajar con ciertas diversidades culturales lleva años reportando grandes beneficios.

En general, existen ciertos aspectos clave (*ramas*) a considerar para llevar a cabo el cumplimiento de dichos objetivos de calidad—que hemos reagrupado en *bienestar, apoyo, socialización positiva, progreso educativo y transcendencia*— y tener en cuenta las particularidades culturales individuales de la *audiencia* con la que se trabaja. En este estudio particular, hemos podido identificar las siguientes ramas:

- Aprendizaje

Este es un axioma básico, desde que muchos de estos programas extraescolares o se califican como programas de apoyo educativo desde el inicio o pretenden que las actividades que ofrezcan sean tanto lúdicas como didácticas. Hay muchas maneras de fomentar el aprendizaje en entornos no-formales, fuera del aula y de enfocar el proceso de enseñanza. Los programas extraescolares permiten esa flexibilidad y entorno distendido necesario para permitir al joven crecer, expresarse y realmente procesar y utilizar el aprendizaje que recibe.

No solo nos referimos aquí al aprendizaje académico, sino también a la obtención de otras tantas habilidades que se pueden cultivar y asimilar. El refuerzo y ayuda con las tareas escolares es una forma de ofrecer ese aprendizaje, como también lo es la enseñanza de técnicas de artesanía locales u lecciones de historia a través de juegos o cuentos. Hay mil maneras de diversificar dicho modo de ofrecer el conocimiento; ninguna forma es mejor que otra, es más, es recomendable elegir a partir del contexto, de lo que el entorno pueda ofrecer y las habilidades y posibilidades de los educadores al mando. Perfeccionar el leer o dibujar, aprender a controlar las emociones y a trabajar en equipo o habilidades de resolución de problemas y conflictos, son algunas actividades ejemplificantes del concepto *aprendizaje*.

- Historia contextual

Una de las mayores reivindicaciones de los activistas nativo americanos referentes a la educación es la presencia de una asignatura de historia que no esté sesgada desde el punto de vista norteamericano. Más que nada, se reclama que existe una historia previa a la llegada de los colonizadores y que, precisamente, el relato de esa colonización no se les describe de forma justa y equitativa a los jóvenes en las escuelas.

Mientras que esto siga siendo así, desde los programas extraescolares es posible incluir ciertas iniciativas y actividades que den a conocer a los jóvenes dichas realidades. Referido a Montana, es normal que estemos hablando de historia nativa. No obstante, iniciativas sobre historia universal pueden ser llevadas a término. Y no solo sobre hechos históricos, sino también de otras ramas de la historia, con una fácil expresión en la historia del arte. Este axioma de *historia contextual* reivindica la capacidad para reconciliar diferentes culturas y enseñar sobre ellas a través de visiones históricas y contemporáneas, facilitando el desarrollo de empatía, nuevas perspectivas y habilidades resolutivas.

- Idioma

De acuerdo con el análisis de muchos lingüistas expertos, una lengua indígena muere cada dos semanas. Por ejemplo, Tobin (2011, en Ting-Toomey y Chung, 2012) reflexiona sobre como nunca volveremos a escuchar a nadie hablar el *Laghu* de las Islas Solomon o cantar en la lengua de signos *Old Kentish* de la tribu *Kamilaroi* del New South Wales. Para Ting-Toomey y Chung (2012), la muerte de una lengua conlleva la muerte de una forma de pensar, vivir y relacionarse, de unas tradiciones, folklore, legados y centurias de conocimiento y sabiduría irremplazables (p. 112).

Muchos activistas por el lenguaje nativos están desarrollando sus propios “Programas de lenguaje tribales”. Actualmente, la integración de la cultura y el idioma en las escuelas que atienden a estudiantes indígenas es, en el mejor de los casos, limitada; por lo tanto, para muchos autores ahora es necesario que la investigación enfatice como cada miembro de un colectivo “puede determinar individualmente su propio estilo de educación culturalmente sensible como la forma principal en que sus comunidades pueden prosperar” (Hall, 2018). La necesidad de agencia y autodeterminación para todos estos colectivos multiculturales es una idea repetida y aclamada por multitud de lingüistas expertos en la materia.

En nuestro último programa de muestra, *Soft Landing*, se podía observar fácilmente la crucialidad del lenguaje en cualquier entorno seguro y productivo para un joven. Una de las informantes narraba como en una escuela, para hijos de trabajadores estivales migrantes en el Estado de Montana, la mayoría de los niños eran hispanohablantes; en una ocasión, cuando una profesora fue incapaz de comunicarse con dos niños hermanos los trató como discapacitados y los procesó como tales. La informante contaba esta historia para enunciar como, hasta en una escuela para hablantes extranjeros, una educadora no pudo siquiera darse cuenta que la barrera era idiomática y no intelectual, puesto que los dos hermanos se comunicaban entre ellos y el problema era simplemente que su idioma nativo era otro. Su capacidad para aprender inglés era la misma que la del resto de niños y aquello no debería haber supuesto problema alguno en dicho entorno.

Los últimos estudios reflejan como muchos angloparlantes están rechazando el estudiar otros idiomas, al considerar que el idioma anglosajón es el único que necesitan para desenvolverse bien en el mundo. Las ventajas de conocer otros idiomas no se limitan a las facilidades en la comunicación, sino a otras formas de entendimiento y patrones de pensamiento que no es posible empezar a vislumbrar de otras formas. Los programas extraescolares multiculturales tienen una puerta abierta en este sentido y pueden convertirse en entornos muy enriquecedores para jóvenes de cualquier origen y en cualquier situación.

- Orgullo cultural (celebración):

Hay muchas maneras de enunciar la idea que da nombre a este punto; orgullo cultural, celebración de las raíces, reivindicación identitaria, activismo por el reconocimiento multiétnico y racial, etc. Existe mucho desconocimiento sobre las raíces de multitud de culturas, mientras que otras más “mainstream” se han popularizado.

En B&GC pude observar como con ciertas manualidades que pretendían transmitir el conocimiento a los jóvenes y ensalzar, por ejemplo, el *Día de Los Muertos* mexicano, se convertían en realidad en una frivolización de una tradición tan significativa para muchas personas. Ya advertíamos antes del peligro de quedarnos en las capas superiores de la cultura, sin llegar nunca a excavar en ella (Hall, 1976). Así pues, muchos de los autores hasta ahora mencionados abogan por dejar que sea la propia comunidad presente en un entorno dado la que decida y organice dichas celebraciones. Se recomienda, si lo anterior no es posible, que este tipo de actos se ofrezcan con el mayor

de los respetos, para no desvirtuar u ofender a ninguna persona asociada a dicha celebración. Se han demostrado mayores tasas de éxito cuando se cuenta con la familia y la comunidad para este tipo de iniciativas (Simpkins et al., 2016, p. 23). También exhortamos aquí a difundir las historias de festividades y héroes menos conocidos por la población general. Dar a conocer nuevas narrativas, nuevas leyendas tradicionales, nuevas festividades distribuidas por todo el globo.

- Vínculo (familia, comunidad)

El fomentar los vínculos con la propia familia de los jóvenes y con la comunidad en la que se encuentren es algo también muy destacado, sobre todo cuando hablamos de colectivos multiculturales en los que dichos vínculos no vienen establecidos de base y no siempre son fáciles de crear. El crear conexiones, el sentir pertenecía y seguridad, es algo que muchos estudios de psicología destacan para el buen desarrollo de los niños y adolescentes.

En Montana, al ser este un estado predominantemente rural, la idea de *comunidad* está muy clara y es reiterada en multitud de ocasiones; iniciativas comunitarias, centros comunitarios, ayudas comunitarias, universidades comunitarias, instituciones (museos, oficinas del estado, etc.) comunitarias, etc. Hay muchas actividades organizadas para la población de la comunidad y mucha financiación dedicada al mismo concepto. Sin embargo, la inclusión de la diversidad en esta *comunidad* no es algo que se de forma sencilla en Montana; se ilustraban anteriormente los arduos esfuerzos de Soft Landing por facilitar la inclusión de esas nuevas familias migrantes en Missoula.

En educación, esto es incluso más evidente. El distrito escolar se conecta con toda esta red comunitaria y sustenta ciertas relaciones sociales. El éxito de Wakina se debió en gran medida a su capacidad de conectar comunidades diferenciadas como una sola (familias nativas dentro de la comunidad *oficial* americana de Helena) y aprovechar dicha conexión. El *Liderazgo multicultural* es clave en este aspecto. La directora del *Middle School* más culturalmente diverso del Estado de Montana desde hace más de 10 años acudía a mi clase de “Liderazgo y Cultura” de grado máster en la Universidad de Montana. Allí, nos habló de como lo primero que hizo al asumir el mando de la escuela fue igualar el número de educadores racial y étnicamente diversos al de los niños asistentes a la escuela; ella se maravillaba de como antes de su llegada no había ningún profesor nativo o afroamericano en el centro escolar.

Veámos al situar contextualmente este estudio que muchos de los jóvenes que constituyen la diversidad cultural del Estado de Montana viven a caballo entre dos mundos, con inseguridades en cuanto a razones identitarias y al cómo proceder desde sus raíces y hacia su futuro. El ser capaces de fomentar y facilitar vínculos desde los programas extraescolares abre, otra vez, una puerta a un mayor y mejor desarrollo de dichos jóvenes: el futuro de sus comunidades.

3.2.2. Enunciación práctica ejemplarizada

La que se expone a continuación es una propuesta de programa que, aunque enunciada en términos generales, vamos a ir desglosando por categorías con propuestas explícitas sobre el cómo proceder y llevar a término. Sin embargo, para que un programa sea culturalmente responsable no ha de tener todas las actividades que se van a describir aquí, sino unas cuantas de estas u otras que cumplan con partes de la teoría expuesta en el apartado anterior. *Clases de baile, ayuda y asistencia a las familias, apoyo académico y programas de prácticum para aprendices; noches de cena familiar, talleres para padres, el ofrecimiento de servicios complementarios como traductores o abogados; trabajo comunitario en tu propio vecindario, trabajo con individuos históricamente marginados en un mismo tema de interés, aprender de tu propia base cultural, etc.*; estas son actividades sugeridas en base a una aproximación contextual específica, la del Estado de Montana. Aquí solo se enuncia una propuesta, por lo que se anima al lector a adaptar la misma en diferentes versiones según le sea necesario, tomando para ello las partes que considere oportunas de lo que a continuación se sugiere.

Lo primero que debemos subrayar al observar la Tabla 3 es la falta de horas o tiempos por actividad. La duración de cada actividad se debe adaptar al ritmo que marque cada programa y el tiempo del que disponga el mismo (no es lo mismo un programa de enfoque deportivo de 2 horas de duración que un programa recreativo de 5 horas). En la propia Tabla 3 se observa que, cuanta mayor longitud tenga el cuadrante de la actividad, mayor se recomienda que sea el tiempo dedicado a la misma.

Tabla 3: *Propuesta de estructura para un programa extraescolar culturalmente consciente.*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
L L E G A D A				
M E R I E N D A				
“ T A L K I N G C I R C L E ”				
Mejor cosa del fin de semana	Rosa y espina	Pregunta rara	Rosa y espina	Cumplido
Actividad organizada lúdica	Apoyo académico	Actividad Organizada: lúdica con foco educativo	Apoyo académico	Excursión organizada Actividad de “confort”
T I E M P O L I B R E				
R E C O G I D A				

Fuente: elaboración propia, 2022.

Los tiempos de llegada y merienda suelen variar dependiendo de los sistemas de transporte y del tamaño del programa (en cuanto a asistentes). Lo usual es que, si las diferencias entre tiempos de llegada son considerables, se practique algún juego grupal distendido entremedias o se reparta la merienda por orden de llegada. Otra recomendación es que se consulten los programas de financiación y colaboración vecinal locales, puesto que es posible que alguno de ellos esté dispuesto a colaborar, ya sea proporcionando la comida, preparándola en el momento o financiándola.

La siguiente actividad se describe en la Tabla 3 como el “Talking Circle”, cuya traducción literal es “el círculo de hablar”. Hemos tomado el nombre que le dio a la actividad el Wakina Sky Learning Circle, porque es el que más se apega a su descripción literal. Por diferentes razones, que evocan al correcto desarrollo psicológico, es bien sabido que los niños y adolescentes han de ser capaces de expresarse, de comunicar sus experiencias y sentimientos. El problema al tratar con miembros de colectivos culturalmente diversos es que los jóvenes no siempre tienen esa capacidad u oportunidad de expresarse abiertamente; proporcionarla en este tipo de entornos seguros y distendidos no-formales es entonces una necesidad. No obstante, también hemos de recordar los límites de un programa extraescolar. Sí un joven no quiere hablar en público pero sí en privado, se le ha de escuchar sin nunca prometer guardar silencio, por si resulta ser un asunto grave. Como esta hay otras tantas reglas éticas y protocolarias clave a la hora de

tratar con las confidencias de los jóvenes. Este es un asunto que se sigue estudiando, no solo en la rama del liderazgo educativo multicultural, mas en la del liderazgo usual. En general, se recomienda el uso del sentido común por parte del educador, siendo consciente de la situación, el conocimiento que maneja y el poder que ostenta en todo momento.

Se propone realizar el “Talking Circle” de la siguiente forma: cada día se ha de proponer el compartir algo referente a un tema distinto. Siempre animando a la libertad de compartir o no con el grupo y recordando que si alguien tiene algo específico que quiera compartir es ese el momento, el sugerir un tema diferente cada vez mantiene la actividad más entretenida y activa. El lunes sería fácil hablar sobre lo que más les ha gustado de su fin de semana, la cosa más interesante que han hecho o si lo han pasado bien; el martes proponemos el clásico “Rosa y espina”—aunque con diferentes nombres, esta actividad hace referencia a compartir lo mejor y lo peor de tu día—; el miércoles se podría hacer una pregunta rara o inusual: por ejemplo, playa favorita, el animal preferido para transformarse si se pudiese, superpoder favorito, obra de arte, cine o literaria favorita, opinión sobre algo (los ornitorrincos, la pizza con piña, los vampiros), etc. El jueves se vuelve a recomendar el clásico “Rosa y espina”, ya que es el que más te acerca a comprender que es lo que más aprecian y rechazan los jóvenes de tu grupo y te ayuda a conocerlos realmente y en profundidad (así como el que reporta mayores beneficios psicológicos). El viernes se recomienda el típico juego de los cumplidos—hacerle un cumplido a la persona a tu derecha o izquierda, al educador líder o incluso a alguien que no esté presente por medio de una nota escrita (profesor escolar, hermano, familiar, amigo, vecino, trabajador del barrio, etc.). Siempre se recomienda adaptar el “Talking Circle” al grupo en cuestión con el que se trabaje. Asimismo, la regla fundamental es que todo el mundo debe prestar atención mientras una persona este hablando y mantener siempre el silencio, respetando su intervención.

Como plan específico, para los lunes se propone el desarrollo de una actividad organizada lúdica. Algunas ideas de actividades que pueden servir como ejemplo para recrear en un programa son 1) manualidades variadas (por temáticas, fechas, materiales y preferencias del grupo: papiroflexias, pinturas, decoraciones, creaciones desde cero, etc.); 2) talleres de cocina (siempre que las instalaciones y medidas de seguridad lo permitan; aprender y probar platos típicos de otros lugares y zonas culturales); 3) gymkhanas de juegos y por temáticas; 4) actividades creativas de cualquier tipo (existen multitud: por ejemplo ir creando un cuento entre todos los participantes, hablado o escrito, o recrear cuadros de autores famosos: Frida Kahlo, Pablo Picasso, etc.) con diferentes

materiales raros o naturales (ramas, ceras, pegamentos y piedras, hojas y tierra, palos, papel de periódico, lápices de colores, restos de comida, etc.); cuanto más variada la oferta de materiales, mejor. Cualquier educador o monitor de ocio y tiempo libre puede improvisar alguna actividad. Como siempre, los juegos deportivos en grupo o los desarrollados en formación de “juego de mesa” (*el lobo, el maestro de la ópera*, etc.), son los más recurrentes.

En esta línea, para los miércoles se sugiere llevar a cabo una actividad lúdica pero que tenga un fondo educativo. Así pues, varios ejemplos posibles son 1) juegos sobre el primer/tercer mundo (construir algo con materiales muy dispares, tener que conseguir llenar una botella de agua viendo como dependiendo del país con el que juegues tienes mucha ventaja, etc.); 2) clases introductorias a idiomas aleatorios, con los correspondientes juegos para memorizar lo aprendido; 3) ofrecer documentales, *podcasts* o tardes de lectura cuando la ocasión lo requiera; 4) organizar actividades mentorizadas con miembros de la comunidad y que finalicen con ejemplificaciones prácticas; 5) recreaciones teatrales improvisadas de hechos históricos poco conocidos o musicales de obras clásicas; 6) talleres sobre escritores de otros orígenes (iniciativas de autores latinos, indígenas, premios internacionales), donde leer sus obras o escuchar Charlas TED sobre ellos, con el consiguiente taller de escritura o talleres de cocina internacional. A través de la adaptación de todas estas actividades se puede completar la programación de todo un año de programa extraescolar.

El apoyo académico propuesto para los martes y jueves se recomienda adaptarlo a las necesidades del estudiantado en cuestión. Con un grupo predominantemente compuesto por jóvenes migrantes, las tutorías personalizadas y centradas en el idioma estarían a la orden del día; o, en comunidades con multitud de familias de recursos escasos, el proporcionar el refuerzo necesario en asignaturas usualmente más dificultosas y específicas como matemáticas o ciencias es necesario. Sin embargo, en esta actividad también se recomienda el alternar entre dos tareas bien diferente a lo largo del tiempo de estudio y trabajo de cada día, para favorecer la retención y aprovechar al máximo el apoyo. Asimismo, en comunidades de niños donde este apoyo sea menos crucial o necesario, se pueden incorporar actividades propias del apartado de actividades lúdicas con foco educativo. Así, esto quedaría a discreción de los organizadores del programa.

Para los viernes se lanzan dos variedades de programa a alternar o elegir en relación a los recursos y posibilidades de cada programa. Una actividad de *confort* o distendida es la opción más fácil para desarrollar; una merienda con temática de fiesta o

una película donde se ofrezcan palomitas es lo más común. Por otro lado, una excursión organizada puede ser también algo viable. Las salidas a un área de juegos cercana o un parque para disfrutar de un tiempo al aire libre suelen ser apreciada por los jóvenes de todas las edades. También se pueden organizar excursiones más organizadas, como visitas a algún museo local (con el que se pacte previamente) o excursiones de paseo o senderismo por zonas de interés; asimismo, ciertas actividades deportivas que requieran instalaciones especiales se pueden encuadrar dentro de este tipo de organigrama.

El tiempo libre al final de cada día de programa se recomienda como una forma de desconectar de la jornada, distender el ambiente y preparar a los jóvenes para la recogida de los padres y el final del programa.

Por último, hemos de comentar la posibilidad de ofrecer ciertas actividades de marco familiar o comunitario durante los fines de semana o periodos vacacionales, siempre y cuando la estructura y el personal del programa lo permita. En adición, colaborar en proyectos de índole comunitaria a largo plazo y favorecer las interacciones y la creación de vínculos entre los diferentes miembros del programa y sus familias es uno de los objetivos a perseguir más recomendados. Incluir a padres y comunidad en los ideales que promulgue cada programa será siempre algo positivo. Algunas sugerencias pueden ser 1) organizar marathons para promover la actividad física o recaudar algunos fondos con la venta de dorsales (gratis o con precio a libre discreción para los miembros del programa y sus familiares directos); 2) organizar eventos de recaudación específicos—si una noche de vino y canapés no es recomendable para la comunidad, se sugiere una tarde de café y pastel (Dias, 2021)—; asimismo, invitar a una entidad más o menos célebre en la comunidad suele ser un foco de atracción—músicos, artistas, políticos locales, etc.—; 3) promover las reuniones sociales abiertas en espacios públicos (proponiendo meriendas donde todo el mundo lleve algo o tardes de cine o deporte (partido) en el parque). Siempre teniendo en cuenta las costumbres de la comunidad en la que se trabaje, adaptando estas reuniones esporádicas a sus hábitos.

Una recomendación final es el 1) dejar que los jóvenes más mayores o experimentados lideren las actividades, 2) buscar “feedback” constantemente tras cada nueva actividad e 3) intentar organizar actividades que traten directamente las preocupaciones de los jóvenes (Simpkins et al., 2016, p. 22).

4. Conclusión: hacia futuras indagaciones

Es de conocimiento común que los pueblos nativos norteamericanos llevan décadas siendo maestros en la cría y el manejo de caballos. Lo que la mayoría de la gente olvida es que, en un principio, el caballo fue introducido en América por los colonizadores europeos. Esos colonizadores originales estaban tan terriblemente temerosos de que los pueblos indígenas aprendieran cómo entrenar a los caballos que hicieron casi lo imposible para mantener a dichas bestias fuera de la vista de los nativos. Sin embargo, cuando una pareja de caballos escapó de sus amos colonizadores y fue cazada por las tribus indígenas del área, las gentes indígenas no hicieron lo que los colonizadores temían, sino que se comieron los caballos en un gran banquete.

Fue unos años después, cuando se les enseñó a los esclavos indígenas como cuidar de los caballos de los colonizadores, el momento en el que esos pueblos indígenas desarrollaron ese tratamiento magistral del “arte equino”, ese que tanto superó al de los colonizadores originales.

- Clase del Dr. Gregory Campbell, primavera 2021.

La diversidad socio-cultural del mundo lo es y se mantiene gracias a los procesos de socialización—de transmisión cultural—, que cada sociedad, cultura, etnia o grupo de población, ejecuta. Homogeneizar del todo los procesos educativos es imposible, como lo es el erradicar completamente la diversidad. Sin embargo, sí es posible que un joven se desarrolle en un contexto muy diferente al suyo de origen y que aun así su socialización sea exitosa: en algún momento lo aprendimos todo (tanto normas sociales como conocimientos teóricos y prácticos) y podríamos simple y fácilmente haber aprendido otras aproximaciones en su lugar (véase “La lengua de la felicidad”, 2014¹³).

Por lo tanto, todo lo relativo a los sistemas educativos y formativos de una sociedad es fundamental; tanto en los entornos formales como en los no-reglados. En Estados Unidos, que como veíamos es un país multicultural (Kottak, 2006), muchos de sus miembros se socializan “no solo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura *étnica*” (p. 91). Ese tipo de socialización tendría beneficios directos para los jóvenes, dándoles un mejor *sentido* de su propia identidad, sacándolos de ese “something in the middle” que describía Ross (2006). Y, es que los antecedentes opresivos, marcadores de diferencia y discriminación de EEUU no se pueden pasar por alto. Para tratar con niños nativos e inmigrantes es necesario conocer la historia local, contar con una serie de antecedentes situados. Ogbu (2006), antropólogo dedicado a estudiar la educación norteamericana, distinguía entre minorías voluntarias (inmigrantes) e

involuntarias (pueblos indígenas). Sin embargo, para un niño o adolescente en desarrollo esa distinción entre voluntario e involuntario se difumina. Las iniciativas de *Escolarización Responsable* trabajan en este sentido; para ciertos expertos, son “proyectos de cambio social”, para los que se ha de tener cierta disposición a la exploración cultural en lenguaje, prácticas y normas (Simpkins et al., 2016, p. 24).

En esta línea y dentro del marco de este estudio, hemos podido ver como existen prácticas concretas para la integración de la *sensibilidad cultural* en la estructura de un programa extraescolar, creando así un programa que sea flexible, comprensivo y abierto (Simpkins et al., 2016, p. 19). En definitiva, esperamos haber resuelto a lo largo de este estudio esas incógnitas iniciales sobre lo que es un programa culturalmente responsable y el cómo incorporar la diversidad multicultural en programas ya formados. Asimismo, aunque se haya proporcionado una propuesta de programa multicultural particular, perteneciente al contexto específico de Montana (al haberse diseñado a partir de un estudio con programas de muestra de dicho lugar), esperamos haber brindado una visión clara de las muchas opciones y oportunidades que ofrece un programa extracurricular de este tipo.

La afirmación de que la conciencia cultural—*cultural awareness, cultural sensitivity*—es algo que “puede ser aprendido, pero no enseñado” (Terrell et al., 2009) es algo reiterado. Ciertamente, como expresaba el profesor Greymorning (2021) en una ocasión, “si supiéramos cómo se puede dar respuesta a [solucionar] tales diferencias [la conflictividad de las relaciones interculturales] a través de un programa extracurricular, posiblemente podríamos recibir un Premio Nobel de la Paz”.

Lo cierto es que por pequeño que sea el granito de arena que puedan poner los programas extracurriculares, hay cientos de miles de personas que atestiguan la importancia que dichos programas han tenido en sus vidas. “Wakina Sky Learning Circle”, sin ir más lejos, durante sus cinco (5) años de existencia como programa extraescolar particular renombró accidentes geográficos, recaudó miles de dólares en fondos, mantuvo las tasas de abandono escolar de su distrito escolar al mínimo y colaboró con el bienestar y orgullo cultural de toda una comunidad nativa. Tras esos primeros años, Wakina fue institucionalizada por el gobierno federal y convertida en una biblioteca oficial, de la que Mrs. Potters se erigió directora. Ahí se puede observar el factor del *éxito* en un programa. La importancia del reclutar y retener jóvenes, familias y fondos; la crucialidad de contar con buenos asesores, mentores, empleados y educadores; la

necesaria habilidad a la hora de redirigir los recursos tanto comunitarios como gubernamentales.

La pluralidad social es posible independientemente de lo dificultoso de su alcance. Por ejemplo, “Soft Landing Missoula” sufrió un duro retroceso al año y medio de su surgimiento debido a un grave escándalo: un refugiado afgano había violado a una chica en su habitación de hotel; en su declaración, el chico alegó confusión, puesto que dicha chica había bebido alcohol con él y entrado en su habitación voluntariamente. Por supuesto, al margen del resto de factores en juego, el error para codificar y leer la situación del recién llegado fue un punto clave en todo el conflicto. El enfoque universalista de “Soft Landing” enfatiza las similitudes y evita problematizar las diferencias, algo un tanto peligroso a la larga.

De cualquier forma, es importante reiterar de nuevo que las propuestas expuestas en este estudio muestran solo una de las muchas formas de enfocar un posible programa culturalmente responsable. “Boys & Girls Club of America” demostraba tener su propio programa institucionalizado y activo y, aun así, este estudio probaba que varios cambios y mejoras podrían introducirse para subrayar esa categoría de multiculturalidad tan abiertamente promulgada.

Finalmente, debemos notar que hay muchas otras cuestiones que se podrían trabajar alrededor del campo de los programas extraescolares organizados. Algo que he podido apreciar a lo largo de este estudio, y que no analizaba al no ser parte del tema central, es que existe cierto *rechazo inverso* desde las mismas minorías hacia los educadores no pertenecientes a ellas y que promulgan esa idea de multiculturalidad (Dias, 2021; Fluck, 2021). El *Liderazgo multicultural* es un nuevo área en alza y con multitud de ramificaciones a la espera de ser estudiadas. Asimismo, a los hacedores de políticas curriculares de EEUU les queda mucho por postular y corroborar en términos de *Escolarización Responsable*, para poder añadir las mejoras al sistema educativo estadounidense de un modo más global y efectivo.

La nota final de este ensayo ha de ser positiva. A través de un correo electrónico reciente, una de las directivas de “Soft Landing” solicitó voluntarios para colaborar con su nuevo programa de verano juvenil (Soft Landing Missoula, comunicación personal a los voluntarios, 2 de junio del 2022). Al observar detenidamente su programa de verano— disponible en el Anexo 8.2.—, se pueden ver reflejadas muchas de las proposiciones que se brindaban a lo largo de este estudio. Aunque en un formato de programa diferente y de forma más simplificada, la formulación de dicho programa de verano prueba que el

análisis del contexto montanés que aquí se ha llevado a cabo no ha ido desencaminado en lo más mínimo. Solo el tiempo y un ensayo de acierto y error riguroso en diferentes contextos podrá probar si esta propuesta de programa multicultural es más o menos acertada. No obstante, lo que es seguro es que cualquiera de estos programas, con su intención última de ayudar al desarrollo de los jóvenes y de mejorar su vida diaria en lo posible, hace mucho por la comunidad en la que se encuentra.

¹ Elegir el término multiculturalidad en vez del de interculturalidad es una declaración de intenciones en este estudio. Hay autores como Gunther Dietz (2012) que apuestan por una reformulación del concepto de interculturalidad en el campo de la educación. Sin embargo, en este estudio se pretende una finalidad descriptiva y analítica; no se contempla el entrar a valorar ninguna de las muchas maniobras de ingeniería educativa que proliferan en el entorno estadounidense.

² Una sociedad inmersa en procesos transculturales o asimilacionistas es propensa a tachar al resto de diversidades como deficientes (Simpkins et al., 2016, p. 22).

³ Referido a mecanismos de supervivencia y subsistencia clásicos en entornos naturales, salvajes, peligrosos y/o adversos.

⁴ Otra vez referente a mecanismos de supervivencia y subsistencia transmitidos socialmente, ahora conectados con la cosmovisión y mitología propia de estos grupos.

⁵ Las pérdidas repentinas hace referencia al cambio de paradigma que la colonización trae consigo y que se extiende progresiva y rápidamente desde la costa atlántica al resto continente norteamericano.

⁶ Aprender el camino o *learning the way*: el camino de la vida, del mundo, de los ancestros, del universo (...); idea que da nombre al tercer capítulo de la guía escrita desde el “Navajo Community College” por Beck y Walters en 1977, “The sacred: Ways of knowledge, Sources of life”.

⁷ “The sacred ways” hace referencia al conocimiento sagrado, espiritual o místico, transmitido por cada una de las tribus indígenas. Este conocimiento tiene tanto características en común como completamente opuestas entre comunidades.

⁸ El *guiding vision* de una tribu es una mezcla entre sus prácticas de conocimiento sagrado y el consejo y dirección de los Ancianos de la misma. De formas distintas y en rituales varios, cada miembro de la tribu va teniendo un vistazo de esa *visión guía* para la vida, para observar el mundo y caminar por él sin tropezar repetidamente.

⁹ En palabras de Brad Hall (2018), la *Educación Responsable* es “la forma responsable de reformar las escuelas que atienden a los estudiantes indígenas, a través de la evaluación sistemática del plan de estudios, los servicios y las operaciones escolares para determinar su relevancia para la cultura de la comunidad”, que sirve como base para que “las escuelas en las comunidades indígenas desarrollen Pedagogías Culturalmente Relevantes (CRP) y Pedagogías Culturalmente Sustentables (CSP) que se aplican principalmente a las

consideraciones para el plan de estudios. culturalmente sensible”. Texto completo disponible en “*Piikani School Leadership*”, 2018.

¹⁰ *Pii-kani-omah-tan-is-tai-ssi-hpi*, “how we get to know the universe words”, “the hoop of values”, “markers for the Path of Life”: como llegamos a conocer las palabras del universo. Los valores enunciado son descritos por Hall (2018) tanto en inglés como en su lengua nativa Piikani: honestidad [honesty or “living righteous”- oka-motsi-taapi-yii-sin], respeto [respect “it shows”- ain-nak-owe], generosidad [generosity “sharing”- aah-sita-piit-sing], espiritualidad [spirituality “living good”- waat-to-sin], coraje [courage “strength or bravery” or “fearless person”- mat-sis-skii], humildad [humility, “how you are”- maa-nis-tapai-ss-pii], compasión [compassion, “kidness”- kim-ma-pii-yi-pit-sin-ni].

¹¹ *Missoulians*: gentilicio referente a los habitantes de Missoula, Montana. Tomado del inglés, original.

¹² Las dimensiones del Modelo de Hofstede (2005) fluctúan en número entre 4 y 6 dependiendo de la fuente que se consulte, combinándose usualmente con los patrones de “value orientation” de Kluckhohn y Strodtbeck (Hills, 2002; Ting- Toomey & Chung, 2012): *human nature, relationship of humankind to nature, sense of time, activity and social relationships*. Al ser agrupaciones cualitativas aproximativas sirven para dar una idea general de cada cultura, pudiendo ser siempre más o menos acertadas. Una herramienta recomendada para consultar donde se encuentra cada país/cultura dentro de estas categorías es la web online de “Hodstede Insights”, disponible en el siguiente enlace <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> .

¹³ “La lengua de la felicidad” sobre los *Pirahã* (del Amazonas brasileño, en el río Maici). Comentado por Daniel L. Everett (1986), Universidad de Bentley. Documental emitido en La 2 de Televisión Española, marzo de 2014. https://www.youtube.com/watch?v=kB_S4iLEXs4 . Esta lengua se considera como el idioma de la felicidad al no tener ni números ni colores ni formas verbales de pasado, presente o futuro.

Referencias

- Beck, D. R.M. (1999). American Indian Higher Education Before 1974: From Colonization to Self-Determination. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 27(2), 12-23.
- Beck, P., & Walters, A. L. (1977). *The sacred: Ways of knowledge, Sources of life*. Tsaille, Ariz.: Navajo Community College.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23. doi:10.1037/0012-1649.17.1.3
- Brayboy, B. M. J., Faircloth, S. C., Lee, T. S., Maaka M. J. y Richardson, T. A. (2015). Sovereignty and Education: An Overview of the Unique Nature of Indigenous Education. *Journal of American Indian Education*, 54(1), 1-9.
- Carter, N. C. (2011). U.S. Federal Indian Policy: An Essay and Annotated Bibliography. *Education Code of the Rosebud Sioux Tribe. Legal Reference Services Quarterly*, 30, 210-230.
- Cleary, L. M., & Peacock, T. D. (1998). *Collected Wisdom, American Indian Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Denig, E., y Ewers, J. (1977). *Five Indian tribes of the upper Missouri: Sioux, Arickaras, Assiniboines, Crees, Crows* (Fourth printing. ed., Civilization of the American Indian series, 59). University of Oklahoma Press: Norman.
- Dias, M. (2021). Entrevista sobre Wakina Sky Learning Circle [En persona]. Missoula, Montana.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Dimmock, C. & Walker, A. D. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publication Inc.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90.
- Fontana, F. (2013). El espejo bárbaro. En Josep Fontana *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- García Castaño, Velasco Maillo, H. M., y Díaz de Rada, A. (Eds.) (2003). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Goody, J. (2011). *El robo de la historia*. Madrid: Akal.

- Grater, S. y Antonellis, J. (2013). Tribal College Motivations for Integrating Science and Culture. *Mellon Tribal College Research Journal*, 1, 148-61.
- Greymorning, N. (Ed). (2019). *Being Indigenous* (1st ed.). Milton: Routledge.
- Greymorning, N. (2021). Entrevista sobre programas multiculturales desde la Educación Multicultural y la Antropología [En persona]. Missoula, Montana.
- Grosfoguel, R. (2007). Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo. Los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido. *Migraciones*, 13. Documentos CIDOB: Barcelona. Recuperado de http://www.dialogoglobal.com/texts/grosfoguel/doc_migraciones_13.pdf .
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. Online Readings in Psychology and Culture, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Revised and expanded 2nd ed.). New York: McGraw–Hill.
- Kipp, D. R. (2000). *Encouragement, Guidance, Insights, and Lessons Learned for Native Language Activists Developing their own Tribal Language Programs*. Browning: Piegan Institute.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 607–651). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Maiy, L. C. y Mersen, P. B. (2005). *Leadership in Diverse and Multicultural Environment: Developing Awareness, Knowledge & Skills*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Medicine, B. (2001). *Learning to be an Anthropologist and Remaining Native*. Champaign: University of Illinois Press.
- Omaksakoomapi / Hall, B. R. (2018). “*Piikani*” *School Leadership* [Tesis de Doctorado, Montana State University]. Recuperado de <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/14686/HallO0818.pdf?sequence=4&isAllowed=y> .
- Ogbu. (2008). *Minority status, oppositional culture, and schooling*. New York: Routledge.
- Potters, D. (2021). Entrevista sobre Wakina Sky Learning Circle [En persona]. Helena, Montana.

- Red-Horse, V. y Wynne Farmer, J. (Director). (1999). *Naturally native*. "Mashantucket Pequot Tribe" of Connecticut: Red-horse Native Productions.
- Ross, R. (2006). *Dancing with a ghost: Exploring Aboriginal reality*. Toronto: Penguin Canada.
- Shivers, E. M., & Sanders, K. (2011). Measuring culturally responsive early care and education. In M. J. Zaslow (Ed.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 191-225). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Simpkins, S. D., Riggs, N. R., Ngo, B., Vest Ettekal, A. E., y Okamoto, D. (2017). Designing culturally responsive organized after-school activities. *Journal of Adolescent Research*, 32(1), 11-36.
- Smith, C., Akiva, T., McGovern, G., & Peck, S. C. (2014). Afterschool quality. *New Directions for Youth Development*, 144, 31-44. doi:10.1002/yd.20111.
- Soft Landing Missoula (20 de febrero de 2022). *About SLM*. Recuperado de <https://softlandingmissoula.org/learn>.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Más allá del Pensamiento Abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes*. Buenos Aires: Clacso.
- Storey, K., & Daschuk, J. (2014). *Clearing the Plains: Disease, Politics of Starvation, and the Loss of Aboriginal Life*. *Labour*, 74(74), 348-350. EDITORIAL Y LUG.
- Szasz, M. C. (1999). *Education and the American Indian: The Road to Self-Determination Since 1928*. (3d edition). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tang, L. S. (September, October, November, December, 2021). Leadership/ Culture [Course sessions]. Educational Leadership, University of Montana, Missoula, MT, United States.
- Ting-Toomey, S. and Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Terrell, R. D. & Lindsey, R. B. (2009). *Culturally Proficient Leadership: The Personal Journey Begins Within*. Corwin Press. LUGAR.

Apéndice A.

Lista de Protocolos de Entrevista

Apéndice 1. Protocolo de entrevista al fundador del programa extraescolar Wakina Sky Learning Circle.

**Apéndice 2. Protocolo de entrevista a un experto en Educación Multicultural.
Parte I.**

**Apéndice 3. Protocolo de entrevista a un experto en Educación Multicultural.
Parte II.**

Apéndice 4. Protocolo de encuesta (en bruto) para empleados de Boys and Girls Club of Missoula County.

Apéndice 5. Protocolo de entrevista a un experto en Antropología Lingüística y colaborador en Soft Landing.

Apéndice B.

Materiales Asociados a los Programas Extraescolares Observados

Apéndice 6. Materiales Asociados a Wakina Sky Learning Circle. Documentos originales.

Anexo 6.1. First grant solicitude: grant example.

Anexo 6.2. Wakina Sky Learning Circle Advertising.

Anexo 6.3. Outspread budget.

Anexo 6.4. Some of the directors' board members; mentoring conference schedules.

Anexo 6.5. Grant agreement with The Holter Museum of art.

Anexo 6.6. News clip about the Wakina Sky Learning Circle Advertising.

Anexo 6.7. Wakina Sky Learning Circle Summer Camp.

Anexo 6.8. Attendance to Wakina Sky Learning Circle records.

**Apéndice 7. Materiales asociados a Boys & Girls Club of Missoula County.
Documentos originales.**

Anexo 7.1. Programación semanal de Boys & Girls Club. Semana del 8 al 12 de Noviembre- Dentro del mes por *the Native American Heritage*.

Anexo 7.2. Muestra de resultados de la encuesta al personal de Boys & Girls Club.

**Apéndice 8. Documentos asociados al programa extraescolar de tutorías de Soft
Landing.**

Anexo 8.1. Guía introductoria para nuevos voluntarios.

Anexo 8.2. Muestra de actividades de verano de Soft Landing Missoula.