**La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿Quién y cómo se decide el currículum?**

Christine Sleeter

California State University Monterey Bay

Dirección: 118 ½ Dunecrest Ave., Monterey CA 93940, USA

Teléfono: 1-831-915-3876

Correo electrónico: csleeter@gmail.com

**LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO EN UNA SOCIEDAD DIVERSA:**

¿Quien Y Como Se Decide El Currículum?

Christine Sleeter

California State University Monterey Bay

**RESUMEN**

El propósito de este artículo es demonstrar cómo, en los Estados Unidos, algunos estados y distritos escolares están transformando su currículo a través de los estudios étnicos. La existencia de estudios étnicos es el resultado de relaciones de poder desiguales en las cuales los grupos históricamente minorizados no han tenido el poder de definir cómo la educación puede servir a sus propias comunidades. Según sus activistas, los estudios étnicos no solo enseñan sobre las culturas de grupos diversos, pero también reconstruyen el currículo en torno a las contra-narrativas, perspectivas, epistemologías y visiones de grupos tratados históricamente como si sus experiencias y perspectivas fueran de menor valor. El artículo comienza con un marco teórico que considera los conocimientos escolares como filtrados desde las perspectivas de los grupos dominantes. Sleeter resume las investigaciones sobre las perspectivas que estructuran el conocimiento en los textos escolares, que representan narrativas de los grupos dominantes, y el impacto de estas perspectivas en los estudiantes minorizados. Luego Sleeter considera los estudios étnicos como contra-narrativas, y resume las investigaciones en el impacto académico de los estudios étnicos en los estudiantes. Una limitación es que la implementación de los estudios étnicos aborda cursos específicos en lugar de transformar el currículo en total. Sleeter desarrolló un marco para ayudar a los profesores en la transformación de sus lecciones y unidades en toda las disciplinas, utilizando las ideas centrales de los estudios étnicos; este marco está presentado. El artículo concluye destacando algunas implicaciones para España de este trabajo en los EE UU.

Palabras clave: currículo; estudios étnicos; contra-narrativas; transformación curricular

**CURRICULUM TRANSFORMATION IN A DIVERSE SOCIETY:**

Who decides curriculum, and how?

Christine Sleeter

California State University Monterey Bay

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to show how, in the United States, some states and school districts are transforming their curriculum through ethnic studies. Ethnic studies exists as a result of unequal power relations in which historically marginalized groups have not had the power to define how education will serve their own communities. According to its activists, ethnic studies not only teaches about the cultures of diverse groups, but also reconstructs, the curriculum around the counter-narratives perspectives, epistemologies, and visions of groups that have been treated historically as if their experiences and perspectives were of lesser value. The article begins with a theoretical framework that considers school knowledge as filtered through the perspectives of dominant groups. Sleeter then reviews research on the perspectives that structure the knowledge in school textbooks, showing how it represents narratives of dominant groups, and the impact of those perspectives on minoritized students. Then Sleeter considers ethnic studies as counter-narrative, and reviews research on the academic impact of ethnic studies on students. A limitation of the implementation of ethnic studies is that it addresses specific courses rather than transforming the whole curriculum. Sleeter developed a framework to help teachers transform their lessons and units in all disciplines, using the central ideas of ethnic studies; this framework is presented. The article concludes with a few implications for Spain from this work in the United States.

Keywords: curriculum; ethnic studies; counter-narratives; curricular transformation

En 2016, el Estado de California adoptó una ley que autoriza el desarrollo de un currículum en los estudios étnicos para ser usado en todo el Estado. Es decir, para escuelas secundarias se desarrollará un curso, escrito desde las perspectivas de grupos raciales y étnicos marginados. El autor de esta ley, Luis Alejo, fue motivado por su experiencia de transformación personal cuando se especializó en Estudios Chicanos y Ciencias Políticas en la Universidad de California – Berkeley. Aunque esta ley se refiere a solo un curso en el nivel secundario, representa el comienzo de un cambio significativo que tiene lugar en los EE UU con respecto a las perspectivas que se representen en el currículo escolar. In 2016, the state of California adopted a law that authorizes the development of an ethnic studies curriculum to be used in all of the state. So, a course has been developed for secondary schools, written from the perspectives of racial and marginalized ethnicity groups. The author of this law, Luis Alejo, was motivated by his personal transformational experience when he majored in Mexican-American Studies and Political Science at the University of California – Berkeley. Although this law refers to only one course at the secondary level, it represents the start of a significant change that is taking place in the United States with respect to the perspectives represented in scholarly curriculum.

En los EE UU, los estudios étnicos nacieron en la década 1960 en comunidades minoritarias raciales en California. Este movimiento vio el currículo universitario como fuerza colonizadora, e irrelevante para solucionar los problemas comunitarios porque no ofrecía un análisis del racismo y otros inequidades estructurales. Los activistas exigieron un currículo universitario relevante impartido por profesores de comunidades vulneradas. Treinta años más tarde, un grupo de ciudadanos mexicano-americanos solicitó al distrito escolar en Tucson, Arizona un plan de estudios básicos y secundarios que se centrara en los Estudios Mexicano-Americanos. Es decir, en la historia y la literatura escrita por autores e intelectuales con ascendencia mexicana que escriben desde el punto de vista de las comunidades mexicana-americanas. Estaban hartos que las escuelas siguieran sirviendo mal a sus hijos. En 1998, las escuelas de Tucson lanzaron un programa de Estudios Mexicano-Americanos. Fue el primer programa de estudios étnicos primarios y secundarios de todo un distrito escolar. In the United States, the study of ethnicities started in the 1960s in racial minority communities in California. This movement saw the university curriculum as a colonizing power, and irrelevant to solving the community problems because it did not offer an analysis of racism or other structures of inequality. The activists demanded a university curriculum pertaining to teachers of vulnerable communities. Thirty years later, a group of Mexican-American citizens requested of a school district in Tucson, Arizona, a plan for basic and secondary education that centered around Mexican-American studies. That is to say, history and literature written by authors and intellectuals of Mexican descent from the point of view of Mexican-American communities. They were tired of the schools continuing to poorly serve their children. In 1998, the Tuscon schools pitched a Mexican-American Studies program. It was the first program for primary and secondary ethnic studies in all of the school district.

La existencia de estudios étnicos es el resultado de relaciones de poder desiguales en las cuales los grupos históricamente minorizados no han tenido el poder de definir cómo la educación puede servir a sus propias comunidades, en un contexto de luchas más amplias por derechos, recursos y oportunidades. Según sus activistas, los estudios étnicos no solo enseñan sobre las culturas de grupos diversos, pero también reconstruyen el currículo en torno a las contra-narrativas, perspectivas, epistemologías y visiones de grupos tratados históricamente como si sus experiencias y perspectivas fueran de menor valor. The existence of ethnic studies is a result of unequal relations of power in which minority groups historically have not had the power to define how education can serve their own communities, in a wider context that fights for rights, resources, and opportunities. According to its activities, ethnic studies not only teach about diverse cultural groups, but also reconstructs the curriculum around counter-narratives, perspectives, epistemologies, and visions of groups that historically have been treated as if their experiences and perspectives were of lesser value.

Este artículo tiene cinco secciones. La primera parte presenta un marco teórico que considera los conocimientos escolares como filtrados desde las perspectivas de los grupos dominantes. La segunda parte resume las investigaciones sobre las perspectivas que estructuran el conocimiento en los textos escolares, y el impacto de estas perspectivas en los estudiantes minorizados. La tercera parte considera los estudios étnicos como contra-narrativas. Luego, consideramos un marco para transformar lecciones y unidades en toda las disciplinas, utilizando las ideas centrales delos estudios étnicos. El artículo concluye destacando algunas implicaciones para España de esta trabajo en los EE UU. This article has five sections. The first part presents a theoretical framework that considers scholarly knowledge as filtered by the perspectives of dominating groups. The second part summarizes the investigations concerning the perspectives that construct the feeling of scholarly works, and the impact these perspectives have on minority students. The third part considers ethnic studies as counter-narratives. Then, we consider the framework for transforming lessons and unities in all disciplines, utilizing the central ideas of ethnic studies. The article concludes by pointing out some implications for Spain taken from these experiences in the United States.

**MARCO TEORICO**

**THEORETIC FRAMEWORK**

El currículo enseña una manera de mirar el mundo: “las interpretaciones de sentido común que usamos” (Apple, 2004, pág. 5) – incluyendo las interpretaciones del sistema social, de personas como uno mismo y de personas que consideramos diferentes. El análisis de Apple (2004) de la relación entre la estructura de una economía capitalista, y la formación de una conciencia que acepta el capitalismo y la propia posición dentro del sistema de clase social, es útil. Su trabajo se centra en el rol mediador del currículo, argumentando que no es neutral ideológicamente. Por el contrario, lo que se enseña en las escuelas representa una selección de una gama más amplia del conocimiento disponible que se podría enseñar. ¿Quién filtra ese conocimiento, y con qué propósito? The curriculum teaches a way to look at the world: **“the commonsense interpretations we put on it”**¨(Apple, 2004, pag. 5) – including interpretations of the social system, from people seen as the same and people that we consider different. The analysis by Apple (2004) about the relation between a capitalist economic structure, and the formations of a conscience that accepts capitalism and the proper position within the social class system, is useful. Its work centers in the curriculum´s role as a mediator, arguing that it is not ideologically neutral. On the contrary, what is taught in schools represents a wider selection of available knowledge that can be taught. Who filters that knowledge, and with what purpose?

Brown y Brown (2015) describen el currículo como “la fabricación de la memoria, o la forma en la que una nación imagina y da forma a lo que las personas llegan a saber sobre el pasado y el presente” (pág. 104). Se preguntan de quién es la memoria escrita en el currículo. Gran parte del currículo sirve para el proyecto de construir la nación y de mantener la cohesión social en torno de las relaciones de poder particulares. La enseñanza de un currículo oficial que refleja la ideología de los grupos sociales poderosos contribuye a la hegemonía, o “**el conjunto organizado de significados y prácticas**” que mantienen el poder y el control (Apple, 2004, pág. 110). Brown and Brown (2015) describe the curriculum as ¨the fabrication of the memory, or the formation in which a nation imagines and gives shape to the people coming to know the past and the present¨ (pag. 104). It asks by who is the record written in the curriculum. A great part of the curriculum serves for the project of constructing the nation and maintaining the social cohesion around relations of particular powers. The teaching of an official curriculum that reflects the ideologies of powerful social groups contributes to the hegemony, o ¨**the organized whole of significance and practice**¨ that maintains the power and control (Apple, 2004, pag. 110).

Generalmente, los proyectos de construcción de naciones construyen narrativas basadas en mitos de origen e identidad de los grupos dominantes, y se esfuerzan por construir una identificación psicológica personal con esa narrativa (Van Alphen & Carretero, 2015). La gente que ocupan posiciones de poder generalmente aceptan como sentido común tales historias de orígenes, identidades, y cultura. Generally, the projects of the construction of nations build narratives based in myths of origin and identity by dominating groups, and make an effort to construct a personal psychological identification with that narrative.

Pero ¿qué pasa cuando la narrativa que se enseña en la escuela entra en conflicto con las narrativas cotidianas aprendidas en la propia comunidad? ¿La incapacidad de las personas de “ver su propio rostro en el espejo del pasado” de los conocimientos escolares (Carretero, 2011, pág. 36), pone en duda la utilidad o la legitimidad de estos conocimientos? Las contra-narrativas de grupos que ocupan posiciones sociales marginadas desafían cosmovisiones e ideologías dominantes sobre la nación y sus relaciones de poder. Generalmente estas contra-narrativas se construyen y se enseñan en hogares y las comunidades en lugar de en las escuelas. Por ejemplo, Gallegos (1998) describió las enormes diferencias entre la ideología sobre los EE UU en el currículo que experimentó durante su escolarización, y la ideología que aprendió de los miembros de la familia mexicanos e indígenas. “Las historias sobre cómo funciona el mundo que escuché y aprendí mientras crecía son tal radicalmente diferentes de las explanaciones que aprendí en las instituciones, ambas son casi irreconciliables” (pág. 244). But, what happens when the narrative that is taught in school enters into conflict with the narratives routinely learned in the own community? The inability of people ¨**to see their own face in the past's looking-glass**¨ from scholarly knowledge (Carretero, 2011, pag. 36), puts in doubt the usefulness or legitimacy of this knowledge? The counter-narratives from groups that occupy marginalized social positions challenge dominating world views and ideologies about the nation and its relations with power. Generally, these counter-narratives are constructed and taught in homes and communities rather than in schools. For example, Gallegos (1998) described the enormous differences between ideologies about the United States in the curriculum that was tested during his schooling, and the ideology that he learned from family members of the Mexican and indigenous family. ¨ **The stories about how the world works that I heard and learned growing up are soradically different from explanations I learned in institutions that they are almost irreconcilable**¨ (pag 244).

La figura 1 yuxtapone puntos de vista que son común en cómo los miembros de grupos dominantes, y los miembros de grupos subordinados perciben la sociedad. Aunque la perspectiva dominante retrata el orden social como legítimo y a los miembros de grupos dominantes como positivos, no hace los mismo con miembros de grupos subordinados. Sin embargo, para mantener control social, el grupo dominante tiene que persuadir a los miembros de grupos subordinados para que acepten la legitimidad del orden social que existe, incluso cuando eso signifique percibirse a sí mismos como incapaces, atrasados, de menor inteligencia o débiles. Figure 1 contrasts points of view that are common in how members of dominating groups, and members of subordinate groups perceive society. While the dominating perspective portrays the social order as legitimate and the members of dominating groups as positive, it does not do the same with members of subordinate groups. To maintain social control, however, the dominating group has to persuade the members of subordinate groups to accept the legitimacy of the social order that exists, including when that means perceiving themselves as incapable, slow, of lesser intelligence or disabled.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **La perspectiva dominante** | **La perspectiva subordinada** |
| **Naturaleza de la sociedad** | Justa y abierta a todos | Arreglada a favor de aquellos con más poder |
| **Naturaleza de los grupos dominantes** | Trabajan duro, inteligente, ganaron su posición, fuerte | Tienen privilegios que no reconocen, no tratan a los otros justamente, solo se preocupan por ellos mismos |
| **Naturaleza de los grupos subordinados** | Muchos carecen de valores, respeto, iniciativa, inteligencia; pueden ser buenos para el trabajo manual | Fuertes, resilientes e ingeniosos, tienen una larga historia de conocimiento comunitario y familiar |

Figura 1: Perspectivas contrastantes

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Dominating perspective  | Subordinate perspective |
| Nature of society | Just and open to everything | Arranged in favor of those with more power |
| Nature of dominating groups | Hardworking, intelligent, earned their position, strong | Have unrecognized privileges, do not treat others justly, only worry about themselves |
| Nature of subordinate groups | Many lack value, respect, initiative, intelligence; can be better for manual labor | Strong, resilient and clever, have a long history of community and family knowledge |

Figure 1: Contrasting perspectives

Si una narrativa curricular oficial ignora o deja a un lado las otras narrativas, ¿qué significaría transformar el currículo? Carretero (2011) examinó esta cuestión en relación al currículo de historia, que tradicionalmente ha tenido el propósito de fomentar el patriotismo. Cuando la historia oficial entra en conflicto con las diversas narrativas cotidianas dentro de y afuera de las fronteras de una nación, ¿quién debe decide el currículum? Carretero sugiere no reemplazar una verdad absoluta con otra, sino buscar “una explicación relacional o contextual de las ‘verdades’ elaboradas o producidas por la historia” (pág. 201). If an official curricular narrative ignores or forgets a side of other narratives, what will it mean to transform the curriculum? Carretero (2011) examined this question in relation to history curriculum, which traditionally has had the purpose of promoting patriotism. When the official history enters into conflict with the diverse, quotidian narratives inside and outside of the borders of a nation, who should decide the curriculum? Carretero suggests to not replace an absolute truth with another, without looking for “**a relational or contextual explanation of the "truths" elaborated or produced by history**” (p.201).

La transformación del currículo implica la enseñanza desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Según Banks (2004), “El conocimiento que emana de comunidades epistemológicas marginadas a menudo cuestiona las prácticas políticas, económicas y educativas existentes, y exige cambios y reformas fundamentales. A menudo revela la inconsistencia entre los ideales democráticos dentro de una sociedad y sus arreglos sociales y prácticas educativas” (pág. 237). The transformation of curriculum indicates the teaching from different perspectives and points of view. According to **Banks (2004)**, “**The knowledge that emanates from marginalized epistemological communities often contests existing political, economic, and educational practices and calls for fundamental change and reform. It often reveals the inconsistency between the democratic ideals within a society and its social arrangements and educational practices**¨ (p. 30).

Tal conocimiento critica el orden social y la naturaleza de los grupos dominantes, ya que se basa en la sabiduría histórica y las ideas de las comunidades subordinadas. Debido a que este conocimiento cuestiona la legitimidad de relaciones de poder desiguales, normalmente las contra-narrativas, perspectivas, epistemologías y culturas de personas que han sido minorizadas, o las de grupos considerados como “otros,” históricamente son tratadas como si sus experiencias y perspectivas fueran de menor valor. El discurso “peligroso” es marginado. Como resultado, Besalú Costa (2016) explica que la mayoría del discurso curricular en España representa las perspectivas orientadas hacia la cohesión en lugar de la crítica social: Such knowledge criticizes the social order and nature of dominating groups, since it is based on the historical wisdom and ideas of subordinate groups. Because this knowledge questions the legitimacy of unequal relationships of power, normally the counter-narratives, perspectives, epistemologies and cultures of minorities, or groups considered as “others,” are treated as if their experiences and perspectives were less important. The “dangerous” discussion is marginalized. As a result, Besalú Costa (2016) explains that the majority of the curricular discussion in Spain represents the perspectives oriented toward cohesion instead of social criticism:

Desde finales de la primera década del nuevo siglo casi ha desaparecido del discurso público lo intercultural y su lugar lo han ido ocupando progresivamente términos como cohesión social y convivencia. El multiculturalismo, la interculturalidad, entendidos como el reconocimiento pleno del derecho de las minorías a mantener y desarrollar su propia identidad, a participar en pie de igualdad en los asuntos públicos, a formar parte a todos los efectos del cuerpo social, se considera perjudicial en la práctica, porque – se argumenta – podría erosionar la convivencia y fracturar la cohesión social, porque abriría una puerta que podría propiciar la división social y el enfrentamiento por motivos étnicos, culturales o religiosos. (pág. 29) Since the end of the first decade of the new century, intercultural discussion has disappeared from public discourse, and progressive terms such as social cohesion and coexistence have taken its place. Multiculturalism and interculturality, understood as the full recognition of the rights of minorities to maintain and develop their own identity, participate on an equal level in public issues, and to be a part of a social body, are considered harmful in practice, because it is argued that it could undermine coexistence, and disturb social cohesion, opening a gateway that could encourage social division and ethnic, cultural and religious conflict (p. 29).

En los EE UU, como mostraré, aunque la mayoría de los currículos representan las perspectivas de grupos con poder (blanco, afluente), en algunas comunidades las contra-narrativas desde los puntos de vista de las comunidades minorizadas transforman el currículo de una manera que produce un impacto muy positivo en los estudiantes. In the United States, even though the majority of curriculums represent the perspectives of dominating groups (white, affluent), in some communities, the counter-narratives from the perspectives of minorities transform the curriculum in a way that has a very positive impact on students.

**ANALISIS DEL CURRICULO Y SU IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES**

**ANALYSIS OF THE CURRICULUM AND ITS IMPACT ON STUDENTS**

En los EE UU, los textos (y otros documentos curriculares en menor grado) se han analizado durante décadas para determinar qué grupos se incluyen y excluyen, cuáles perspectivas predominan, y cómo se representan los diversos grupos. Un método sencillo de análisis consiste en contar las personas que salen en las imágenes, las personas que se nombran como objeto de estudio, o los personajes principales de cuentos literarios, identificando cada una por raza y sexo (Grant & Sleeter, 2009, pág. 128-134). Se puede también prestar atención a cómo se representa cada grupo: qué características tienen o qué roles ocupan. Aunque este método de recuento no examina directamente los principios de ordenamiento que estructuran el currículo, sí indican qué perspectiva domina. In the United States, texts (and other curricular documents of lesser degrees) have been analyzed for decades in order to determine which groups are included and excluded, which perspectives predominate the text, and how diverse groups are represented. One simple method of analysis consists of considering the people in images, the people mentioned to study, or the main characters in literary stories, identifying each one by race and gender (Grant & Sleeter, 2009, pg. 128-134). One can also pay attention to how each group is represented: what characteristics or roles they have. Although this method of inventory does not directly examine the principles of arrangement that make up the curriculum, it does identify the dominating perspective.

Los análisis curriculares en los EE UU descubren que las personas blancas continúan recibiendo la mayor atención, apareciendo en una variedad más amplia de roles y dominando las historias y las listas de logros. Si bien el tratamiento de grupos minorizados ha mejorado con el tiempo, la perspectiva curricular sigue siendo blanca. Los afroamericanos aparecen en una gama más limitada de roles que los blancos, y aparecen episódicamente en vez de dentro de una narrativa más amplia de las experiencias afroamericanas (Pelligrino, Mann & Russell, 2013). Más o menos, solo 3% de las oraciones de textos de las ciencias sociales se relacionan con latinos (Noboa, 2005), y los textos literarios incluyen autores latinos, pero presentan los mismos pocos y aún se basa en estereotipos (Rojas, 2010). Los indígenas siguen estando muy pocos representados, simplificado, ubicados en el pasado, y puestos en un rol pasivo (Stanton, 2014). Asiáticos americanos y árabe americanos solo hacen apariciones limitadas y a menudo estereotipadas (Romanowski, 2009). Los textos dicen muy poco sobre el racismo contemporáneo, generalmente santizando en gran medida lo que mencionan. Educational analyses in the US demonstrate that whites continue to receive the most attention, appearing in a variety of more important roles and dominating stories and achievement lists. Even though the treatment of minority groups has improved with time, the educational landscape continues to be white. African Americans appear in a more limited range of roles than whites, and they appear incidentally instead of within a broader narrative of African American experiences (Pelligrino, Mann & Russell, 2013). More or less only 3% of text in social science work relates to Latinos (Noboa, 2005), and literary works include Latin authors, but they present the same few authors and still are based on stereotypes (Rojas, 2010). Native Americans continue to be poorly represented, simplified, placed in the past and put in a passive role (Stanton, 2014). Asian Americans and Arab Americans only make limited appearances and are often stereotyped (Romanowski, 2009). The texts mention very little about contemporary racism, generally censoring to a great extent what they mention.

Un método más complejo de análisis curricular consiste en comparar el tratamiento de las ideas, los eventos, o las personas en los textos con los libros y otros recursos que fueron escritos por miembros de comunidades minorizadas. En su análisis de las narrativas en los textos, Brown y Brown (2010) empezaron con períodos de tiempo clave y narrativas de la historia afroamericana, tal como han sido escritos por intelectuales afroamericanos. Luego, examinaron de cerca los textos de historia de EE UU, observando cómo cada texto trataba esos períodos de tiempo específicos. De esa manera, su análisis comparó las perspectivas desde las cuales los textos fueron escritos con las de los historiadores afroamericanos. Brown y Brown descubrieron que, si bien los textos incluyen información correcta sobre la historia afroamericana en cada uno de los períodos analizados, “estas representaciones no llegan a ilustrar adecuadamente cómo la violencia racial opera sistemáticamente para oprimir y reducir las oportunidades de los afroamericanos y su movilidad en los Estados Unidos” (pág. 150). A more complex method of educational analysis consists of comparing the treatment of ideas, events, or people in the texts with books and other resources that were written by members of minority communities. In their analysis of narratives of the texts, Brown and Brown (2010) began with key periods of time and narratives in African American history as they were recorded by African American intellectuals. Then, they closely examined the history of the US, observing how each text treated those specific time periods. In doing so, their analysis compared the perspectives from which the texts were written with those of African American historians. Brown and Brown discovered that, although these texts included correct information about African American history in each of the analyzed periods, “these representations fall short of adequately illustrating how racial violence operated systematically to oppress and curtail African Americans´opportunities and social mobility in the United States” (page 150).

En España, encontramos algunos análisis similares. Samper Rasero and Garreta Bochaca (2011) explican que los pocos estudios existentes “generalmente se centran en los contenidos transmitidos, las imágenes que los soportan, y el idioma utilizado” (pág. 83). Estos autores tenían interés en cómo el currículo sitúa a los árabes y el Islam en la historia de Andalucía. Explican que Andalucía se puede ver como una parte integral de España a través de del cual los árabes pasan de vez en cuando, o íntimamente entrelazado con el norte de África. Aunque la segunda perspectiva ve una fraternidad hispano-árabe, la primera ve el conflicto y el antagonismo entre dos culturas muy distintas. Los autores analizaron 246 documentos curriculares aprobados, incluidos textos, en Cataluña. Descubrieron que la mitad no tenía alguna referencia al Islam, 9.5% tenía más que un extracto, y solo 1.5 tenía un capitulo. o sección, entero dedicado al Islam. Cuando se representaba el Islam y/o los árabes, generalmente no se mostraban en Cataluña (y menos aún en España), sino en otro lugar (por ejemplo como parte de la historia mundial). El Islam se representaba principalmente a través de fotos o dibujos en lugar de oraciones o párrafos. Las imágenes sugirieron que “el Islam es radicalmente exótico. . . incompatible con los valores occidentales” (pág. 88). y también es antimoderno. Este y Oeste se mostraron como culturas separadas, independiente una de otra. Más o menos una mitad de las referencias a los musulmanes en Cataluña se refieren a la inmigración, que se representa como un problema. En todo, su análisis descubrió que los textos enmarcan Andalucía como algo separado y distinto culturalmente del norte de África, y los norteafricanos como extranjeros cuya inmigración a España crea problemas. In Spain we find similar analyses. Samper Rasero and Garreta Bochaca (2011) explain that the few existing studies “**generally focus on transmitted contents, images that support these and the language used**” (page 83). These authors were interested in how the curriculum positions the Moors and Islam within the history of Andalusia. They explain that Andalusia can be viewed as an integral part of Spain through which Muslims pass every now and then, or that it´s intimately intertwined with North Africa. Although the second perspective views a Hispanic-Arabic brotherhood, the first sees the conflict and the antagonism between two very distinct cultures. The authors analyzed 246 approved school documents, including textbooks, in Catalonia. They discovered that half didn´t contain any reference to Islam, 9.5% had more than merely a summary, and just 1.5% had a full chapter or section dedicated to Islam. When they represented Islam and/or Arabs, generally they didn´t show them in Catalonia (and even less in Spain), but rather in another place (for example as a part of world history). Islam was represented mainly through photos or drawings instead of phrases or paragraphs. These images suggested that “***Islam is radically exotic. . . incompatible with Western values***” (p. 88) and that it´s anti-modern. East and West were portrayed as separate cultures, independent from one another. Roughly half of the references to Muslims in Catalonia refer to immigration, which is represented as a problem. Their analysis discovered that the textbooks frame Andalusia as separate and culturally distinct from northern Africa, and painted northern Africans as foreigners whose immigration to Spain causes problems.

Cómo los estudiantes experimentan el currículo depende en parte de las perspectivas que se representan, y en parte en cómo se ven a sí mismos representados. En los EE UU, se han realizado algunas investigaciones sobre cómo los estudiantes de grupos minorizados perciben el currículo. La mayoría de estas investigaciones se ha realizado con estudiantes afroamericanos. Al nivel primario, muchos estudiantes afroamericanos notan discrepancias entre puntos de vista en el currículo y lo que aprenden en el hogar. A los niveles medio y secundaria, muchos consideran que la blancura del currículo contribuye a su desconexión (Epstein, 2009). Igualmente, estudiantes mexicanoamericanos e indígenas generalmente consideran que el currículo tradicional es alienante (Martinez, 2010; Ochoa 2007). How students perceive the curriculum depends in part on the perspectives that they represent, and in part on how they see themselves represented. In the US, some studies have been completed about how groups of minority students view the curriculum. The majority of these studies have focused on African American students. In elementary school, many African American students notice discrepancies between viewpoints of their curriculum and what they learn at home. In middle and high school, many consider that the whiteness of their curriculum contributes to their feelings of detachment (Epstein, 2009). Likewise, Mexican-American students and Native Americans generally feel that the traditional curriculum is alienating (Martinez, 2010; Ochoa 2007).

**LOS ESTUDIOS ÉTNICOS COMO CONTRA-NARRATIVAS
ETHNIC STUDIES AS COUNTERNARRATIVES**

En Tucson, Arizona, debido al trabajo de unos ciudadanos mexicano-americanos, entre 1998 y 2012, el Departamento de los Estudios Mexicano-Americanos del distrito escolar trabajó con las escuelas locales para fortalecer el aprendizaje mediante el desarrollo de una amplia gama de recursos curriculares que se alinearon con los estándares de contenido curricular establecidos por el estado, y se centraron en los marcos intelectuales de los estudios mexicano-americanos. El currículo que se desarrollaba desafía la narrativa dominante. Por ejemplo, un programa de secundaria fue el Proyecto de Educación para la Justicia Social. El proyecto se basó en un modelo del “intelectualismo críticamente consciente” para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes mexicano-americanos (Cammarota & Romero, 2009). El modelo incluye: 1) un currículo académico riguroso que se alinea con los estándares, es relevante cultural e históricamente para los estudiantes, y se enfoca en la justicia social; 2) la pedagogía crítica en la que los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico y la conciencia crítica (siguiendo a Paulo Freire), creando los conocimientos más que consumiéndolos; y 3) el cuidado auténtico a través del cual los docentes demuestran un profundo respeto por los estudiantes y sus familias como intelectuales. El currículo sumergió a los estudiantes en lecturas teóricas al nivel universitario, e incluyó un proyecto de investigación participativa en la comunidad. Los estudiantes recopilaron datos sobre las manifestaciones del racismo en su escuela y su comunidad, utilizando teoría de las ciencias sociales para analizar patrones en sus datos, y proponer soluciones a los problemas. Ellos presentaban ponencias formales de los resultados de sus investigaciones a miembros de la comunidad, en conferencias de jóvenes, y en congresos académicos. In Tucson, Arizona, due to the work of Mexican-American citizens, between 1998 and 2012, the Department of Mexican-American Studies from the district worked with local schools to strengthen learning through the development of a vast range of school resources that aligned with the curricular standards established by the state, and they focused on the intellectual framework of Mexican-American studies. The curriculum that they developed defies the dominating narrative. For example, a high school program was the Education Project for Social Justice. The project was based on a model of “critically compassionate intellectualism” in order to strengthen the learning of Mexican-American students (Cammarota & Romero, 2009). The model includes 1) a rigorous academic curriculum that aligns with the standards, is culturally and historically relevant for students, and focuses on social justice; 2) the critical teaching in which the students develop critical thinking and critical awareness (following Paulo Freire), forming knowledge rather than consuming it; and 3) genuine care through which teachers demonstrate a profound respect for the students and their families as intellectuals. The curriculum submerged the students in theoretical lectures at university level, and it included a participatory investigative project in the community. The students compiled data about racist displays in their school and community, using theories from the social sciences to analyze patterns in their data, and to propose solutions to such problems. The students gave formal presentations on the results of their investigations to members of the community, in youth meetings, and in academic conferences.

El impacto del programa en los estudiantes fue examinado minuciosamente, inicialmente para documentar su éxito en la mejora de los logros de los estudiantes, y más tarde para defender su existencia. Cabrera y sus colegas (2014) compararon los logros y las tasas de graduación de los estudiantes de grados 11 y 12 que experimentaron y no experimentaron cursos de Estudios Mexicano-Americanos. Según sus resultados, aun cuando los estudiantes que participaron en el programa entraron con calificaciones más bajas en comparación a los estudiantes que no participaron, en el grado 12 alcanzaron tasas significativamente más altas de aprobación en las pruebas estandarizadas del estado y de graduación. The impact of the program on the students was meticulously examined, initially to document its success in the improvement of student achievement, and later to defend its existence. Cabrera and his colleagues (2014) shared the achievements of and graduation estimates for students in 11th and 12th grade who did or did not experience courses in Mexican-American Studies. According to their results, when students who participated in the program entered with qualifications lower in comparison to the students who did not participate, they still reached measures significantly higher in standardized state tests and graduation in the 12th grade.

Sin embargo, debido a su temor que el programa enseñara sedición, unos líderes políticos blancos al nivel del estado lograron la aprobación de una ley que prohibía los estudios étnicos en el estado; así 5 años más tarde esta ley fue anulada. Pero la lucha por los estudios étnicos en Tucson lanzó un movimiento nacional de base popular para la transformación de la educación a través de los estudios étnicos. En 2014, un distrito escolar en el sur de California votó por adoptar estudios étnicos como requisito de graduación de la escuela secundaria; este movimiento rápidamente se extendió por California. Hoy, existen esfuerzos similares en otros estados tales como Washington, Rhode Island, Nuevo Mexico, y Kansas. Due to fear that the program would teach sedition, however, White political leaders at the state level managed to pass a law that prohibited ethnic studies in the state; five years later this law was annulled. Still, the struggle for ethnic studies in Tuscon casted a national movement with a popular foundation for the transformation of education through ethnic studies. In 2014, a school district in southern California voted to adopt ethnic studies as a graduation requirement for secondary schools; this movement quickly extended through California. Today, similar efforts exist in other states such as Washington, Rhode Island, New Mexico, and Kansas.

Con este interés nacional, mis colegas y yo nos preocupamos que las escuelas van a adoptar o crear versiones de los estudios étnicos que reflejan perspectivas dominantes. Por ejemplo, hay un plan de estudios en California que conceptualiza los estudios étnicos como la enseñanza de un grupo étnico a la vez, cada grupo recibe más o menos cuatro semanas de atención. Pero esta versión no sitúa a los grupos dentro de un análisis de las estructuras del racismo; no aborda las relaciones entre los profesores y los estudiantes de grupos minoritarios; no aborda las expectativas académicas para su logro académico; y no desarrolla una crítica de los temas centrales del currículo en su conjunto. With this national interest, my colleagues and I worried that the schools were going to adopt or create versions of ethnic studies that reflect dominant perspectives. For example, there is a plan for studies in California that conceptualizes ethnic studies as the teaching of one ethnic group at a time, each group receives more or less four weeks of attention. This version does not place the groups within an analysis of racist structures; it does not approach the relations between the teachers and the students of minority groups; it does not approach the academic expectations for its academic achievement; and it does not develop a critique of the central topics of the curriculum as a whole.

Hemos elaborado un marco conceptual que será publicado en un libro que estamos en proceso de coordinación, *Rethinking Ethnic Studies* (Zavala, Cuauhtin, Sleeter & Au). El fulcro de este marco es una doble hélice con dos partes: la recuperación de la humanidad (de los estudiantes, sus familias, sus comunidades), a través de la criticidad (en el sentido de Freire). Hemos identificado 4 conceptos básicos que se reflejan en la literatura académica de los estudios étnicos y también en el trabajo de los activistas. Proponemos que estos conceptos deben ser la fundación de un currículo de los estudios étnicos: We have prepared a conceptual framework that will be published in a book that we are in the process of coordinating, *Rethinking Ethnic Studies* (Zavala, Cuauhtin, Sleeter & Au). The fulcrum of this framework is a double helix with two parts: the recovery of humanity (of the students, their families, their communities), through critical nature (in the sense of Freire). We have identified four basic concepts that are reflected in the academic literature of ethnic studies and also in the work of the activists. We propose that these concepts be the foundation of curriculum for ethnic studies.

1. La Indigenidad / las raíces. La soberanía de los pueblos indígenas en los EEUU y en todo nuestro planeta, que aún mantienen relaciones con sus bases en tierras ancestrales y culturas ancestrales, es una consideración primordial. Cada ser humano tiene raíces indígenas ancestrales en los diversos continentes de nuestro planeta. En otras palabras, los estudiantes (y los profesores) necesitan reconocer quien tiene la indigenidad en este lugar, y de dónde son nuestras raíces indígenas. 1. **Indigeniousness** / roots. The sovereignty of indigenous tribes in the United States and in all of our planet, who still maintain relations with their foundations in ancestral lands and cultures, is a basic respect. Every human being has ancestral native roots in the various continents of our planet. In other words, the students (and the teachers) need to recognize who has indigenousness in these place, and where our native roots are from.

2. Crítica de la colonización / la deshumanización. Mientras los pueblos se han trasladado a lo largo de la historia humana y el conflicto y la conquista siempre han ocurrido, a partir de 1492, el mundo occidental tomó la conquista a un nivel global. En el proceso creó nuevas construcciones sociales de raza y jerarquía racial, que continúan teniendo reverberaciones. Es importante estudiar las raíces de este sistema, y sus manifestaciones actuales para reconocer los procesos que deshumanizan a las comunidades y a los estudiantes en el sistema escolar; procesos que pueden ser cambiados. 2. Criticism of colonization / dehumanization. While the tribes have been moved for most of human history and the conflict and conquest have always occurred, since 1492, the western world took conquest to a global level. In the process it created new social constructions of race and racial hierarchy, that continue to have repercussions. It is important to student the roots of this system, and their current manifestations to recognize the processes of dehumanization of communities and of the students in the school system; processes that can be changed.

3. La hegemonía y las contra-narrativas. Los estudios étnicos ofrecen historias de oposición y contra-narrativas, nombrando, hablando y resistiendo el racismo, la colonización, la pobreza, y los sistemas entrelazados de opresión. Los estudiantes aprenden a identificar y a criticar las narrativas dominantes en relación a sus vidas, y aprenden las narrativas alternativas y los conocimientos ancestrales de sus comunidades. 3. Hegemony and counter-narratives. Ethnic studies offer opposing stories and counter-narratives, naming, speaking and resisting racism, colonization, poverty, and interlaced systems of oppression. The students learn to identify and criticize the dominating narratives in relation to their lives, and learn alternative narratives and ancestral knowledge of their communities.

4. La regeneración, la transformación. Considerando que el propósito de los estudios étnicos es eliminar el racismo y todas las formas entrelazadas de opresión, los estudios étnicos orientan hacia la descolonización de la mente, una revitalización, celebración y recuerdo de las raíces indígenas y un análisis crítico de la opresión. El currículo regenerativo ayuda a los estudiantes a superar los impactos tóxicos de la amnesia histórica y los procesos de colonización y control social sobre ellos mismos, y reflexionar sobre sus identidades y futuros. Los jóvenes son tratados intencionalmente como intelectuales que vienen a constituirse como agentes activos en sus propias comunidades, utilizando el conocimiento como herramienta en su trabajo por la justicia social y la liberación. 4. Regeneration, transformation. Considering that the purpose of ethnic studies is to eliminate racism and all forms of interlaced oppression, ethnic studies orients towards the decolonization of the mind, a revitalization, celebration and memory of the indigenous roots and a critical analysis of oppression. The regenerated curriculum helps the students to overcome toxic impacts of historic amnesia and the processes of colonization and social control over themselves, y and reflect on their identities and futures. The youth are intentionally treated as intellectuals who come to form active agents in their own communities, utilizing the knowledge as a tool in their work for social justice and liberalization.

Cuando estos conceptos constituyen una parte sustantiva del currículo, los estudiantes se benefician. Las investigaciones documentan que, para los estudiantes afroamericanos, mexicano-americanos, e indígenas, los estudios étnicos producen un impacto positivo en su participación en el aula, sus logros en las pruebas y su sentido de empoderamiento. En 2010, la Asociación Nacional de la Educación – el sindicato de profesores en los EEUU – me encargó preparar un informe sobre las investigaciones del impacto de los estudios étnicos en los estudiantes. El sindicato quería esta información para defender a los profesores en Tucson, donde el gobierno estaba en el proceso de terminar el programa en los Estudios Mexicano-Americanos. Desde que escribí mi informe (Sleeter, 2011), se han publicado otras dos investigaciones importantes (Cabrera et al., 2015; Dee & Penner, 2017). When these concepts constitute a substantial part of the curriculum, the students benefit. The investigations document that, for the African-American, Mexican-American, and indigenous students, ethnic studies produce a positive impact on their participation in the classroom, their grades on tests and their feelings of empowerment. In 2010, the National Association of Education – the syndicate of teachers in the United States – asked me to prepare a report on the investigations of the impact of ethnic studies on students. The syndicate wanted this information to defend the teachers in Tuscon, where the government was in the process of ending the program for Mexican-American students. Since I wrote my report (Sleeter, 2011), two other important investigations have been published (Cabrera et al., 2015; Dee & Penner, 2017).

En síntesis, tres investigaciones documentaron altos niveles de participación en el aula cuando el docente utilizó literatura escrita por los autores de la etnia de los estudiantes. Las investigaciones sobre cinco programas de alfabetización (3 para estudiantes afroamericanos de secundaria y 2 para estudiantes indígenas de primaria) documentaron un crecimiento de las habilidades de alfabetización. Las investigaciones sobre dos programas para las matemáticas/las ciencias (para estudiantes indígenas) encontraron un impacto positivo en el rendimiento académico y en las actitudes hacía el aprendizaje. Las investigaciones sobre seis currículos (4 en las ciencias sociales, 1 en literatura, y 1 en “habilidades para la vida”) encontraron un impacto positivo en el rendimiento académico y en el sentido de agencia de los estudiantes. Sólo una investigación no encontró un impacto positivo, principalmente debido a un conflicto entre cómo el currículo conceptualizó la cultura afroamericana, y cómo los estudiantes la experimentaban diariamente. In synthesis, three studies documented high levels of participation in the classroom when the teacher used literature written by authors of the same ethnicity as the students. Studies into five literacy programs (3 for African American high school students, and 2 for indigenous students in elementary school) documented an increase in literary abilities. Studies into two math and science programs (for indigenous students) found a positive impact on academic performance and attitudes toward learning. Studies into six curriculums (4 in social science, 1 in literature and 1 in “life skills”) found a positive impact on academic performance and the students´ sense of agency. Only one study failed to find a positive impact, mainly due to a conflict between how the curriculum conceptualized African American culture, and the students´ own experiences.

Los programas de estudios étnicos diseñados para estudiantes diversos que incluían a estudiantes blancos, tenían un enfoque primario en influenciar la comprensión de los estudiantes acerca del racismo o su conocimiento de otros grupos. Según las investigaciones, la simple de adición de representaciones de diversas personas en el currículo afecta sólo marginalmente a las actitudes de los estudiantes, porque las actitudes se adquieren de manera activa en lugar de pasiva. Lecciones que directamente enseñan sobre el racismo producen un impacto más fuerte que lecciones que incluyen grupos diversos pero ignoran el racismo. Un gran cuerpo de las investigaciones universitarias reporta bastante consistentemente que estos cursos afectan positivamente a los estudiantes cuando incluyen la interacción entre grupos. Ethnic studies programs designed for diverse groups of students, including White students, focused primarily on influencing the students´ understanding of racism and other groups. According to the investigations, the simple addition of the representation of diverse groups in the curriculum only marginally affected the attitudes of the students, because attitudes are acquired in an active, not passive manner. Lessons that directly taught about racism produced a stronger impact than lessons that included diverse groups but ignored racism. A large part of university research reports fairly consistently that classes positively affect students when they include interaction among groups.

Debido al éxito documentado de estos programas, en este momento hay un movimiento nacional en comunidades minoritarios para adoptar cursos y requisitos de estudios étnicos. Sin embargo, la adición de uno o dos cursos que representan las perspectivas de comunidades subordinadas no constituye la transformación de todo del currículo, y no aborda necesariamente el problema de reemplazar una narrativa por otra. Due to the documented success of those programs, there is now a national movement in minority communities to adopt ethnic studies classes and requirements. However, adding one or two classes that represent the perspectives of subordinating groups does not constitute the whole curriculum´s transformation, and does not necessarily tackle the problem of replacing one narrative for another.

**HACIA UNA PROCESO DE TRANSFORMAR EL CURRICULO
TOWARDS A PROCESS OF TRANSFORMING THE CURRICULUM**

En mi trabajo con profesores, desarrollé un marco y un proceso para ayudar a los profesores a transformar su currículo (Sleeter & Flores Carmona, 2016). El proceso que describiré implica la transformación de una unidad curricular que un profesor planea enseñar. El proceso ayuda a los profesores a conectar su currículo con su contexto local; e implica considerar cómo trabajar con los conocimientos de los estudios étnicos. El marco se ilustra en la figura 2. In my job with teachers, I developed a framework and process to help them transform their curriculum (Sleeter & Flores Carmona, 2016). The process that I will describe implies the transformation of a curricular unity that an instructor plans to teach. The process helps teachers connect to their curriculum with their local context and how to work with the knowledge of ethnic studies.



Figura 2. Marco para el diseño del currículo multicultural Figure 2. Framework of the design of multicultural curriculum

*Learning assessments; resources; active strategies for learning; beliefs of the teacher; transformative intellectual knowledge; knowledge of the students, their families, and their communities; and intellectual rigor*

Los profesores empiezan con la identificación de “comprensiones duraderas” que planean enseñar, utilizando el concepto de “diseño hacía atrás” (Wiggins & McTighe 2005). Wiggins y McTighe (2005) definen *las comprensiones duraderas* como “las grandes ideas que tienen un valor duradero más allá del aula (…) residen en el centro de la disciplina, y son transferibles a situaciones nuevas” (pág. 342). Los profesores pueden identificar las comprensiones duraderas, o conceptos centrales, en cualquier disciplina. Estas comprensiones forman la base de la planificación curricular. El diseño hacía atrás se refiere a un proceso de planificación que empieza con la identificación de las comprensiones duraderas (conceptos centrales), y cómo se ve cuando los estudiantes demuestran su comprensión. El diseño de la evaluación del aprendizaje debe partir de este análisis, de cómo se ve el aprendizaje cuando lo demuestran. Luego, el profesor considera qué tipo de currículo y experiencias permitirán a los estudiantes adquirir cada comprensión duradera y demostrar sus nuevos conocimientos. Teachers start by identifying the “enduring understanding” that they plan to teach, utilizing the concept of “backward design” (Wiggins & McTighe 2005). Wiggins y McTighe (2005) define *enduring understanding* as “**big ideas, that have lasting value beyond the classroom (…) central to a discipline and are transferable to new situations**” (pg. 342). Teachers can identify enduring understanding or central concepts in any discipline. These understandings form the basis of curricular planning. The backward design refers to a planning process that starts with the identification of enduring understandings (central concepts), and how it looks when students demonstrate their comprehension. The design of assessments must be based on this analysis: on how learning is viewed when demonstrated. Later, the teacher considers what type of curriculum and which experiences will enable the students to acquire each enduring understanding and demonstrate their new knowledge.

Este comienzo útil obliga a los profesores a analizar su currículo – sus estándares, sus libros de texto, el alcance y la secuencia curricular – para descubrir exactamente qué es lo que pretenden que sus estudiantes ganan de la enseñanza. En el proceso de análisis curricular, generalmente los profesores descubren una flexibilidad que no sabían que tenían. Con la vista puesta en el aprendizaje de los estudiantes en lugar de la cobertura de contenidos, podemos preguntar ahora qué contenidos y experiencias involucrarán mejor a sus estudiantes en el aprendizaje. This helpful starting point forces teachers to analyze their curriculum – their standards, textbooks, scope, and curricular sequence – in order to describe exactly what they intend their students to gain from the instruction. In the process of analyzing their curriculum, teachers generally discover a flexibility that they did not know they had. With the focus put on learning instead of covering content, we can now ask what content and experiences best involve students in education.

El conocimiento intelectual transformativo se refiere a los “conceptos, paradigmas, temas y explicaciones” que surgieron en las florecientes tradiciones críticas de las escrituras en los estudios étnicos y los estudios de las mujeres (Banks, 1993, pág. 9). El marco conceptual para los estudios étnicos que se describió anteriormente sintetiza cuatro conceptos fundamentales que residen dentro del conocimiento intelectual transformativo. Si bien es útil que los profesores conozcan estos conceptos, les resulta más útil estar atentos a los temas en las obras que leen. Les pido a los profesores que investiguen sobre el conocimiento de los estudios étnicos que se relaciona directamente con el concepto central de las lecciones o la unidad que están planeando. Tienen que leer literatura académica producida por un grupo marginalizado históricamente en relación con ese concepto; por lo general, necesitan ayuda en identificar qué leer. Escriben un breve ensayo que no solo describe los contenidos que pueden incluir, sino que también examina la perspectiva en la literatura sobre el concepto central en sí mismo. Transformative intellectual knowledge refers to the “**concepts, paradigms, themes, and explanations**” that emerged in the thriving critical traditions of writings on ethnic and women´s studies (Banks, 1993, p. 9). The conceptual frame for the ethnic studies described earlier synthesizes four fundamental concepts that lie within transformative intellectual knowledge. If it´s useful that the professors know these concepts, it´ll be even more useful to be attentive to the topics in the works that they read. I ask of the teachers that they investigate the knowledge of ethnic studies that directly relates to the central concept of the lessons or the unit that they are planning. They must read academic literature produced by a historically marginalized group in relation with that concept; typically, they need help in identifying what to read. They write a brief essay that not only describes the contents that they may include, but also that examines the perspective in literature about the central concept in and of itself.

Les pido a los profesores que investiguen los conocimientos que sus estudiantes traen a la escuela desde su hogar y su comunidad, y organicen sus lecciones de tal manera que los estudiantes pueden activar y utilizar ese conocimiento. Por ejemplo, profesores pueden entrevistar a unos estudiantes, preguntando qué ya saben, o creen que saben, sobre la idea central que el profesor planea enseñar. Por lo general, tales entrevistas revelan una combinación de suposiciones incorrectas, preguntas inesperadas que a los estudiantes les gustaría explorar, y conocimiento previo que los estudiantes ya tienen sobre el cual el profesor puede construir. I ask teachers that they investigate the knowledge that their students bring to school from their homes and their communities, and that they organize their lessons in such a way that the students can activate and use such knowledge. For example, teachers can interview some of the students, asking what they already know, or what they think they know, about the central idea that the professor is planning to teach. Generally, such discussions reveal a combination of incorrect assumptions, unexpected questions that the students would like to explore, and previous knowledge that students already have upon which the professor can expand.

El rigor intelectual se refiere a la medida en la que la unidad desafía a los estudiantes intelectualmente. Un gran problema son las bajas expectativas de los estudiantes minorizados y los de comunidades vulneradas. Por eso, involucro a los profesores en un examen crítico de sus expectativas académicas de sus estudiantes; utilizo la taxonomía de Bloom como una herramienta para analizar su propio currículo. Consideramos cómo sería su enseñanza si los profesores prepararan a sus estudiantes para la universidad, y los apoyan en su aprendizaje. Los profesores desarrollan estrategias de andamiaje para usar con sus estudiantes mientras aprenden a hacer un trabajo académico complejo. Intellectual rigor refers to the extent to which a given unit intellectually challenges students. A great problem are the low expectations for minority students or for those that come from vulnerable communities. Therefore, I involve the teachers in a critical test of their academic expectations for their students; I use the taxonomy of Bloom as a tool to analyze each of their curricula. We consider what their teaching would be like if the professors were preparing their students for college, and if they support them in their learning. The professors develop framework strategies to use with students while they learn to complete a complex academic problem.

Este enfoque para transformar el currículo tiene una gran limitación en comparación con la creación y enseñanza de cursos en los estudios étnicos: el conocimiento del profesor en sobre el cuerpo de textos académicos escrito por miembros de los grupos minorizados. La investigación anterior en el conocimiento de los estudios étnicos que está directamente relacionada con el concepto central que el profesor planea enseñar, representa solo un comienzo de un proyecto más amplio en el aprendizaje del punto de vista, experiencias, conocimiento ancestral, y conocimiento intelectual de un grupo cuyas perspectivas han sido subyugadas. En California, algunas universidades están experimentando con el requisito que los profesores en formación realicen un curso de estudios étnicos (por ejemplo, la historia afroamericana) para desarrollar su base conocimientos. También, algunas universidades en los EE UU tienen programas para preparar más profesores de las comunidades minorizadas. This focus on transforming the curriculum has one great limitation in comparison to the creation and teaching of courses on ethnic studies: the teacher´s knowledge of the body of academic texts written by members of minority groups. The previous investigation about the knowledge of ethnic studies that is directly related to the central concept that the professor plans to teach, represents only the beginning of the larger project on learning of the point of view, experiences, ancestral knowledge, and intellectual knowledge of a group whose perspectives have been subjugated. In California, some universities have experimented with the requirement that professors in training take a course on ethnic studies (for example African-American history) to develop their base knowledge. In addition, some universities in the US have programs to prepare more teachers of minority communities.

**IMPLICACIONES PARA ESPANA
IMPLICATIONS FOR SPAIN**

En los EE UU, los estudios étnicos abordan relaciones de poder desiguales que se basan en la raza y la etnia al transformar el currículo en torno a las perspectivas y los conocimientos de grupos minorizados, y al enseñar a los estudiantes de estos grupos como intelectuales y futuros ciudadanos activos. Investigaciones han descubierto consistentemente que este tipo de transformación tiene un impacto positivo en los estudiantes. Si bien la mayoría del trabajo en los estudios étnicos en las escuelas secundarias implica la creación de un curso nuevo (generalmente en las ciencias sociales), lo que se necesita es una transformación integral del currículo, la pedagogía, y las relaciones entre los profesores y las comunidades que sirven. In the US, ethnic studies address race and ethnicity-based relations with unequal power to transform the curriculum regarding the perspectives and knowledge of minority groups, and to show these groups to students as intellectuals and future active citizens. Studies have consistently shown that this type of transformation has a positive impact on students. If the majority of the work on ethnic studies in high schools results in the creation of a new course (usually in the social sciences), what is needed is an integral transformation of the curriculum, the teaching, and the relationships between teachers and the communities that they serve.

Obviamente, hay muchas diferencias entre España y los EE UU. No sugiero que se puede transportar las prácticas de un contexto a otro. Sin embargo, creo que hay ideas de lo que sucede en los EE UU que podría ser útil para los educadores en España. Obviously, there are many differences between Spain and the US. I´m not suggesting that one can transplant the practices from one context to the other. However, I believe that there are ideas that are implemented in the US that could prove useful for educators in Spain.

España tiene una población diversa. En 2011 más o menos 12% de la población española eran inmigrantes, la mayor cantidad provenía de Europa del Este, Marruecos, y América Latina. Además, hay diversidad de género, ascendencia, región, y clase social. De igual importancia a la diversidad cultural y lingüística es la consideración de las relaciones de poder, especialmente el poder de definir cómo se representan a las familias y las comunidades, y los derechos y oportunidades que tienen. Spain has a diverse population. In 2011 around 12% of the Spanish population was immigrants, mostly coming from Eastern Europe, Morocco, and Latin America. In addition, there´s diversity in gender, upbringing, region and social class. Of equal importance to cultural and linguistic diversity is the consideration of relationships of power, especially the ability to define how families and communities are represented, and the rights and opportunities that they have.

Reflexionando sobre el análisis de los libros de texto discutido anteriormente, la pregunta principal fue: ¿desde qué punto de vista se les enseña a los estudiantes a ver el mundo? ¿A verse a sí mismos? La figura 1 plantea la consideración que los textos retratan la sociedad como justa para todos, y las comunidades subordinadas en términos de características personales, culturales e intelectuales que les faltan. Si esto es cierto, tenemos que preguntar, ¿qué tipo del impacto tiene esta perspectiva en los estudiantes minorizados? ¿En los estudiantes españoles de grupos dominantes? Reflecting on the analysis of textbooks discussed before, the main question was: From which point of view do we teach students to view the world? To view themselves? Figure 1 outlines the consideration that the texts portray society as fair for all, and subordinate communities in terms of personal, cultural and intellectual characteristics that they are missing. If this is true, we must ask, what type of impact does this perspective have on minority students? On Spanish students from predominant (non-minority) groups?

En sus investigaciones, Aguado, Ballestreros, y Malik (2003) descubrieron que, “En general, el conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural es muy estereotipado, y se limita a los grupos presentes en sus clases” (pág. 57). Para los estudiantes de los grupos dominantes, sus perspectivas sobre el orden social, su desigualdad, y “otros” grupos reflejan estereotipos. Los estudiantes de los grupos subordinados experimentan problemas, pero no tienen un marco crítico para analizarlos. Por ejemplo, Aguado, Ballestreros, y Malik escriben que “Algunos niños que no van bien en la escuela, afirman que . . .’Trabajo poco porque no me interesa lo que dicen, creo que son cosas inútiles’” (pág. 57). Además, las autoras notan que, “**En general, los profesores perciben las diferencias culturales como un problema y una amenaza. Ellos intentan incluso evitar hablar de las diferencias, por miedo a promoverlas**”. (pág. 58). In their study, Aguado, Ballestreros, and Malik (2003) discovered that, “**In general, students´ knowledge and attitudes towards cultural diversity is quite stereotyped, and limited to those groups in their class**” (p. 57). For predominant groups, their perspectives on the social order, inequality, and “other” groups reflect stereotypes. Students from subordinate groups experience problems, but they don´t have a critical frame to analyze them. For example, Aguado, Ballestreros, and Malik write that “**Some gypsy children who do not perform well in school state, ´I don´t understand many things,´ ´I work little because I´m Not interested in what they tell me, I think it is useless´**¨(p. 57). In addition, the authors note that, “**In general, teachers perceive cultural differences as a problem or a threat. They even try to avoid talking about differences, in fear of fostering them**” (p. 58).

Basados en nuestra experiencia con los estudios étnicos en los EE UU, sugiero que existen perspectivas subalternas que, cuando forman parte del currículo escolar, pueden replantear cómo los estudiantes de los grupos subordinados se ven a sí mismos y su futuro. Si bien aprender a ver el mundo a través de los ojos de los grupos que han sido marginados se puede sentir como una amenaza para los estudiantes de los grupos dominantes, en última instancia, tal aprendizaje conduce al diálogo en un nivel más profundo que el que existe de otra manera. Based on our experience with ethnic studies in the US, I suggest that secondary perspectives exist that, when they form a part of a school curriculum, can make minority students reconsider how they perceive themselves and their futures. Although learning to view the world through the eyes of marginalized groups can feel like a threat to the predominant groups, most recently, such learning drives the dialogue at a deeper level than it otherwise would.

**REFERENCIAS**

Aguado, T., Ballestreros, B., & Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Excellence & Equity in Education 36*(1), 50-63. doi: <https://doi.org/10.1080/10665680303500>

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge Falmer. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203487563>

Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher 22* (5), 4–14. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X022005004>

Banks, J. A. (2004). Race, knowledge construction, and education in the United States. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook* *of* *research* *on* *multicultural* *education* (2nd ed., pp. 228–239). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Besalú Costa, X. (2016). Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas. *Una Mirada Intercultural y Para la Equidad y la Justicia Social 14, 27-33.*

Brown, A. L. & Brown, K. D. (2010). Silenced memories: An examination of the sociocultural knowledge on race and racial violence in official school curriculum. *Equity & Excellence in Education 43*(2), 139-154. doi: <https://doi.org/10.1080/10665681003719590>

Brown, A. L. & Brown, K. D. (2015). The more things change, the more they stay the same: Excavating race and the enduring racisms in U.S. curriculum. *Teachers College Record 17*(14), 103-130.

Cabrera, N. L., Milam, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees. *American Educational Research Journal 51*(6): 1084-1118. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831214553705>

Cammarota, J., & Romero, A. (2009). The Social Justice Education Project: A critically compassionate intellectualism for Chicana/o students. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook for social justice education* (p. 465-476). New York: Routledge.

Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Dee, T., & Penner, E. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. American Educational Research Journal 54 (1): 127-166. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831216677002>

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history.* New York: Routledge.

Gallegos, B. P. (1998). Remembering the Alamo: Imperialism, memory, and postcolonial educational studies. *Educational* *Studies*, *29*(3), 232–247. doi: <https://doi.org/10.1207/s15326993es2903_1>

Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning*, 5th ed. New York: Wiley.

Martinez, G. (2010). *Native pride*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

Noboa, J. (2005). *Leaving Latinos out of history: Teaching US history in Texas*. New York: Routledge.

Ochoa, G. L. (2007). *Learning from Latino teachers*. San Francisco: Jossey Bass.

Pelligrino, A., Mann, L. & Russell, W. B., III. (2013). Lift as we climb: A textbook analysis of the segregated school experience. *The High School Journal 96*: 209-231. doi: <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0009>

Rojas, M. A. (2010). (Re)visioning U.S. Latino literatures in high school English classrooms. *English Education 42*(3): 263-277.

Romanowski, M. H. (2009). Excluding ethical issues from U.S. history textbooks. *American Secondary Education 37* (2), 26-48.

Samper Rosero L. & Garreta Bochaca, J. (2011). Muslims in Catalonian textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society 3*(1), 81-96.

Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies*. Washington, DC: National Education Association.

Sleeter, C. E. & Flores Camona, J. (2016). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*, 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Stanton, C. R. (2014). The curricular Indian agent: Discursive colonization and Indigenous (dys)angency in U. S. history textbooks. Curriculum Inquiry 44(5): 649-676. doi: <https://doi.org/10.1111/curi.12064>

Van Alphen, F. & Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. Integrative Psychology and Behavioral Sciences 49, 512-530. doi: <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9302-x>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, 2nd ed. New York: Pearson.

Zavala, M., Cuauhtin, T., Sleeter C., & Au, W. (Coord.) (Ms. en preparación iN PRESS). *Rethinking ethnic studies*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.