

# revista de EDUCACIÓN

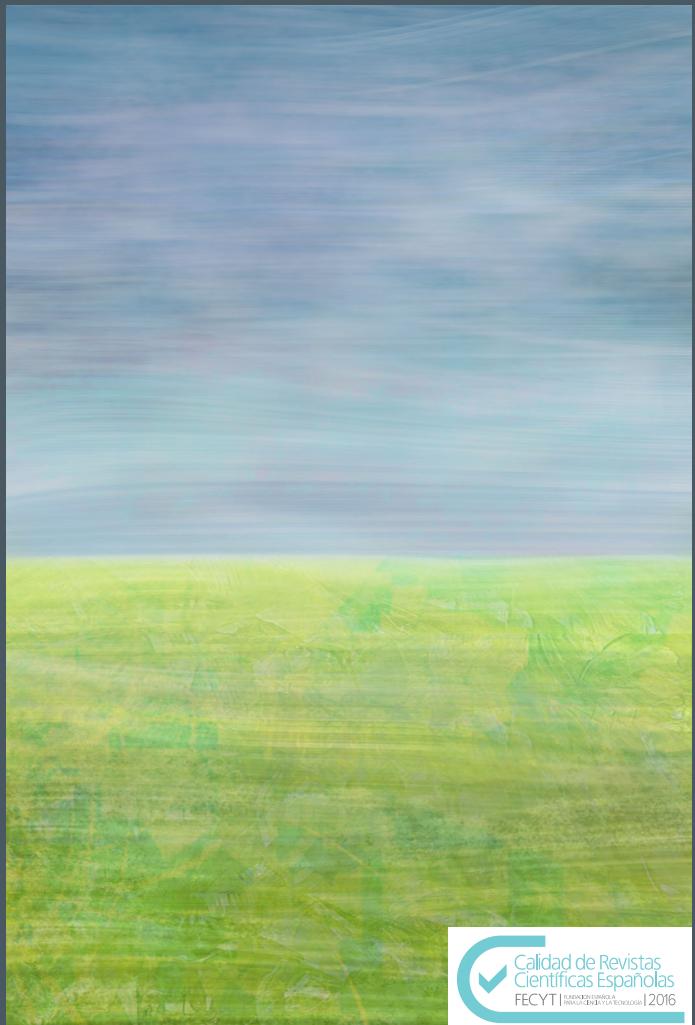
Nº 387 ENERO-MARZO 2020



**Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos**

**Challenging Racism and Colonialism through Ethnic Studies**

Christine E. Sleeter



# **Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos**

## **Challenging Racism and Colonialism through Ethnic Studies**

*DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-437*

**Christine E. Sleeter**

*California State University Monterey Bay*

### **Resumen**

Debido a la amnesia histórica reforzada a través de la escolarización, las personas que están marginadas por motivos de raza, etnia e inmigración a menudo han aprendido a aceptar en lugar de desafiar esa marginación. Este artículo muestra cómo los estudios étnicos en las escuelas primarias y secundarias de los EE. UU. intentan combatir la amnesia histórica que el colonialismo y el racismo perpetúan. El artículo revisa los procesos que diluyeron el significado de la educación multicultural y cómo esa comprensión diluida se refleja en los currículos dominantes. Después de analizar los estudios étnicos como un proyecto decolonial, el artículo presenta dos ejemplos de prácticas, destacando su impacto en los estudiantes y luego concluye con implicaciones.

*Palabras clave:* Educación, Identidad, Colonialismo, Marginalización, Estudios Étnicos

### **Abstract**

Because of historical amnesia reinforced through schooling, peoples who are marginalized on the basis of race, ethnicity, and immigration have often learned to accept rather than challenge that marginalization. This article shows how ethnic studies in U.S. elementary and secondary schools attempts to combat the historical amnesia schooling perpetuates regarding colonialism and racism. The article reviews processes that diluted how many people understand multicultural education, and how that diluted understanding is reflected in white-dominant

curricula. After discussing ethnic studies as a decolonial project, the article presents two examples, highlighting their impact on students. The article concludes with implications.

**Keywords:** Education, Identity, Colonialism, Marginalization, Ethnic Studies

Las personas que están marginadas por motivos de raza, etnia e inmigración suelen padecer una marginación continua a pesar de las leyes o programas que buscan la igualdad de derechos y la plena integración. Este ha sido el caso en los Estados Unidos, en particular para la educación. Debido principalmente a la inmigración, los estudiantes minoritizados ya no son una minoría en los colegios públicos, aunque siguen ocupando una posición subordinada. En 2018, los estudiantes de los colegios públicos de Estados Unidos eran: el 48% blancos, 15% afroamericanos, 28% latinos, 5% asiáticos, 1% indios americanos y 3% de otros grupos (Institute of Educational Sciences, 2019). Sin embargo, los estudiantes minoritizados siguen teniendo de promedio menos éxito en el colegio que los estudiantes blancos, lo que se refleja en notas más bajas, menor porcentaje de graduación y mayor porcentaje de suspensos y abandono escolar (Musu-Gillette, et al., 2017). Aun después de décadas de esfuerzos que van desde los intentos de preparar a los profesores para trabajar de forma constructiva con estudiantes minoritizados, hasta los intentos de elevar las expectativas académicas por medio de la estandarización de los planes de estudio y los exámenes, las brechas persisten.

A pesar del racismo arraigado que subyace a estas brechas, la situación podría ser diferente. Esta posibilidad se demostró claramente en Tucson, Arizona, donde un programa de estudios mexicoamericanos dio la vuelta a la brecha de rendimiento (Cabrera, et al., 2014). No sólo los estudiantes mexicoamericanos en el programa comenzaron a tener un mejor rendimiento académico que los estudiantes blancos, sino que el programa también transformó el entendimiento que los jóvenes tenían de sí mismos. Jóvenes que no se habían visto capaces intelectualmente o políticamente comenzaron a graduarse en la escuela secundaria, a ir a la universidad y a participar en el activismo de sus propias comunidades (Cammarota & Romero, 2009). El programa fue disuelto por políticos

blancos que consideraban sedicioso su plan de estudios centrado en los mexicoamericanos. Intentaron (con un éxito temporal) prohibir los estudios étnicos en Arizona, pero los jóvenes minoritizados de todo el país habían sido testigos de una alternativa a sus experiencias aniquiladoras en el colegio. Como describen Cuauhtin y sus compañeros (2019): «Se ha desatado un movimiento en Estados Unidos. Es un movimiento con mucha fuerza a favor de los estudios étnicos de K-12 que ha surgido de estudiantes, profesores y activistas comunitarios que buscan convertir el plan de estudios y la enseñanza en herramientas para la justicia social en los colegios públicos» (p.1).

Este artículo muestra la función de los estudios étnicos en Estados Unidos para revertir la amnesia histórica que la escuela perpetúa con respecto al colonialismo y el racismo. Después de revisar la educación multicultural como un movimiento anterior, con el objetivo similar de desafiar la amnesia histórica y transformar la educación para la justicia social, examinaremos el movimiento actual de los estudios étnicos en los Estados Unidos como un proyecto decolonial, partiendo de dos ejemplos de la práctica de estudios étnicos.

## **Juventud minoritizada y amnesia histórica**

En su incisivo examen del colonialismo, Quijano (2007) explica que a lo largo de la historia de la humanidad, algunos grupos siempre han impuesto su poder, creencias e ideología a otros; pero ninguno lo había hecho a una escala global masiva hasta que Europa colonizó gran parte del resto del mundo con el propósito de extraer riqueza, tierras y mano de obra.

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitan lo que hoy se llama América Latina, se inició la creación de un nuevo orden mundial, que culminó, quinientos años después, en un poder global que abarca todo el planeta. Este proceso implicó una violenta concentración de los recursos del planeta bajo el control y en beneficio de una pequeña minoría europea y, sobre todo, de sus clases dominantes. Aunque en ocasiones este proceso se ve moderado por la rebelión de los dominados, ha continuado desde entonces. (p. 167)

La colonización se inicia con violencia, ya que los colonizadores matan a las personas o las obligan a aceptar el robo de sus tierras, su trabajo y su libertad. Quijano (2007) explica que a la violencia física de

la colonización europea la siguió la «colonización de la imaginación de los dominados» (p. 169), en la que los europeos reprimieron la memoria de los habitantes locales y la reemplazaron por la suya, incluyendo una forma europea de pensar y ver el mundo. La epistemología europea y euronorteamericana encarna el dualismo cartesiano entre mente y cuerpo, pensador y trabajador. Trabajando en estos dualismos, los europeos crearon un «discurso del Otro» (Zavala, 2016) que dividía a las personas en categorías inventadas (como las razas), las clasificaba jerárquicamente y vinculaba el desarrollo jerárquico humano y cultural con la genética (Kivel, 2013; Mudimbe, 1988). Ante esta lógica, que estaba directamente vinculada con la dominación física y a la apropiación de la tierra y del trabajo, los europeos se definían a sí mismos como los más avanzados y civilizados. Al reemplazar las lenguas, culturas, identidades y memorias históricas locales por formas de pensar europeas, Europa, y más tarde Euro-Norteamérica, trató de convencer a aquellos que habían sido colonizados o esclavizados de que aceptaran el orden social y su posición subordinada en el mismo.

Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) caracterizan a los pueblos minotirizados de Estados Unidos como ocupantes de un estado de neocolonialismo interno, aunque su naturaleza específica difiere de un grupo a otro. Lo que caracteriza al neocolonialismo interno es que los colonizados se integran oficialmente con los colonizadores blancos en lugar de que se los separe físicamente. Además, la legislación sobre derechos civiles y los casos judiciales de principios de la década de los cincuenta cambiaron fundamentalmente la manera en que funcionaban las formas anteriores de colonialismo al hacer ilegal el racismo abierto. Sin embargo, a pesar de los cambios legales, las relaciones de poder entre los grupos solo han cambiado de manera fragmentaria, y todavía prevalecen los discursos dominantes.

Según Leonardo (2009), una «pedagogía de la amnesia» anima a los estudiantes a considerar a los «padres fundadores» de la nación como héroes benignos y no como participantes en la construcción de prácticas racistas (p. 173). Los discursos que ignoran el racismo o lo sitúan en el pasado contribuyen a la amnesia histórica colectiva. De manera periódica, las relaciones de poder opresivas y la consiguiente amnesia histórica se ven disputadas de manera rotunda. En Estados Unidos, como parte del movimiento de derechos civiles de los años sesenta y setenta, los pueblos minotirizados desafiaron varias formas de colonización y

marginación racial, incluyendo el papel de la educación en la producción de amnesia histórica.

En los campus universitarios, dirigidos por coaliciones como el Frente de Liberación del Tercer Mundo en San Francisco, los estudiantes minotirizados exigían un plan de estudios relevante para sus vidas y comunidades en forma de estudios étnicos. En los niveles de primaria y secundaria, los educadores y padres afroamericanos (seguidos por otros grupos minotirizados) también exigieron cambios específicos en las diversas formas de discriminación racial que experimentan los estudiantes minotirizados en las escuelas desagregadas, anteriormente de raza blanca, como que los profesores los consideren menos capaces académicamente que a los estudiantes blancos, y que se les enseñen planes de estudio de raza blanca. Este trabajo en la enseñanza primaria y secundaria se conoció como educación multiétnica, y más tarde como educación multicultural «a medida que otros grupos que se consideraban marginados de la sociedad (en particular las mujeres y las personas con discapacidad) empezaron a exigir que se cambiara el plan de estudios escolar y, más tarde, otros aspectos de la escuela» (Banks, 1996, p. 40).

Estados Unidos ha entrado en otro período en el que los movimientos de jóvenes, profesores y activistas comunitarios están rebatiendo la amnesia histórica. Una vez más, los estudiantes de las comunidades minotirizadas están asumiendo el liderazgo y exigen un cambio. Por ejemplo, Carrasco Cardona y Cuauhtin (2019) explican que «La participación de la juventud ha estado presente en distritos de toda California, desde Oakland, donde la juventud catalizó el impulso para la resolución de los estudios étnicos, hasta Sacramento, donde la juventud local y un gran grupo de Napa se presentaron ante la Junta de educación estatal para abogar por los estudios étnicos» (p. 311).

Cabe preguntarse por qué los jóvenes ven la necesidad actual de este movimiento, cuando hace sólo cuarenta años el movimiento anterior que desafiaba el racismo en la educación ya dio lugar a una educación multicultural. Pasemos ahora a esa pregunta.

## **¿Qué sucedió con la educación multicultural?**

A finales de la década de los ochenta, la educación multicultural en los Estados Unidos tenía bastante repercusión. Las preocupaciones planteadas

por los académicos y activistas de la educación multicultural (sobre el plan de estudios, las actitudes de los profesores blancos, las expectativas académicas, la pedagogía, las relaciones entre el colegio y la comunidad, etc.) estaban reconociéndose. Se añadían a los planes de estudio grupos minimizados, se reconsideraba la agrupación sesgada de estudiantes para la enseñanza (como por ejemplo, el seguimiento), y los profesores accedían al desarrollo profesional para la educación multicultural (Gorski, 1999). Gracias a una combinación de mandatos de eliminación de la segregación, a la guerra contra la pobreza y a la educación multicultural y bilingüe, el rendimiento académico de los estudiantes minoritizados mejoraba considerablemente. Por ejemplo, en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo, las brechas de rendimiento en lectura y matemáticas entre los estudiantes blancos y los estudiantes afroamericanos y latinos, se estaban reduciendo notablemente (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2012).

Posteriormente, a finales de la década de los noventa, este trabajo se estancó debido a varios factores. En primer lugar, los grupos de reflexión conservadores organizaron una guerra pública contra el multiculturalismo. En una salva inicial, Bloom (1987) declaró: «Al reconocer y aceptar los derechos naturales del hombre, los hombres encontraron una base fundamental de unidad y uniformidad. La clase, la raza, la religión, el origen nacional o la cultura desaparecen o se oscurecen cuando se bañan a la luz de los derechos naturales, que dan a los hombres intereses comunes y los hacen verdaderamente hermanos» (pág. 27). Un aluvión de libros y artículos de periódico intensamente publicitados castigó el multiculturalismo por ser divisivo para la nación y perjudicial para los estudiantes afroamericanos (Sleeter, 1995).

En segundo lugar, el neoliberalismo, que había arraigado en los Estados Unidos a finales de la década de los setenta, impulsó la agenda de la reforma escolar a principios del 2000, desplazando un discurso de equidad por otro que promovía la estandarización de los planes de estudio y los exámenes, la privatización y la competencia de mercado entre los colegios. La ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), aprobada por el Congreso como tal en 2001, dictaba que los estados que reciben fondos federales implementaran sistemas de rendición de cuentas a nivel estatal en todos los colegios públicos, incluyendo exámenes estandarizados para todos los estudiantes del tercer al octavo grado. Los colegios que no cumplían con los objetivos de los resultados

de las pruebas recibían publicidad negativa y sanciones, y en última instancia, podían ser clausurados. La atención que se había prestado a la raza y a la representación en los planes de estudios prácticamente se había disipado (Bohn & Sleeter, 2000).

En tercer lugar, la mayoría de los profesores blancos (la mayor parte del cuerpo docente) siempre ha conceptualizado la educación multicultural en términos de conciencia cultural más que de antirracismo. Por ejemplo, Schoorman y Bogotch (2010) encuestaron a los profesores de una escuela de laboratorio de una universidad de Estados Unidos para averiguar cómo entendían la educación multicultural. Los profesores lo consideraban como una estrategia para enseñar a estudiantes minoritizados, especialmente en enseñanza diferenciada, y como forma de tratar a todos los estudiantes de manera justa y valorar las diferencias culturales, en lugar de como un cambio sistemático para la justicia social. Vaught y Castagno (2008) entrevistaron a profesores y administradores de dos distritos escolares que habían recibido formación en educación multicultural. Concluyeron que «tomar conciencia no condujo a la empatía entre los profesores, sino que resultó en una reinvenCIÓN de significado que cosificó los marcos racistas existentes, construidos culturalmente» (p. 110). Es probable que los esfuerzos constantes de los educadores multiculturales para tratar las actitudes de los profesores blancos contribuyeran a que muchas personas lo consideraran como una actitud y un enfoque cultural más que una cuestión sistemática.

Por lo tanto, a pesar de que la población escolar cada vez era más diversa desde el punto de vista racial y étnico, y a pesar de la atención generalizada que se prestaba a la brecha de rendimiento racial, a mediados de la década de los noventa, el discurso dominante la educación multicultural se había visto desplazado por un marco para abordar estas cuestiones a través de la estandarización, la reparación y la asimilación. La educación multicultural, aunque actualmente es un término familiar para la mayoría de los educadores, ha perdido mucho significado. Por ejemplo, mientras actuaba como perito en un caso judicial en Nuevo México, se me encargó examinar cómo los profesores entendían y utilizaban la educación multicultural y la enseñanza culturalmente sensible. El problema central de este caso judicial era que los estudiantes mexicamericanos e indígenas sacaban malas notas. ¿Entendían los profesores cómo enseñar a sus estudiantes? En una encuesta a la que respondieron 1275 profesores en dos grandes distritos escolares, el

95% afirmó que tenía familiaridad con la educación multicultural o con la enseñanza culturalmente sensible. Sin embargo, en una pregunta sobre cómo interpretaban las dificultades académicas de algunos (o muchos) de sus estudiantes, los profesores señalaron como causa del problema de forma abrumadora a los estudiantes (por ejemplo, apatía o mala conducta) o a sus familias (por ejemplo, no apoyar la educación, pobreza), en lugar de a factores relacionados con la enseñanza. Otras preguntas revelaron que los profesores recibían mucha más formación de desarrollo profesional en las normas y exámenes básicos comunes que en la enseñanza con sensibilidad cultural (Sleeter, 2018). El sistema de evaluación de profesores del estado agregó atención a la diversidad de los estudiantes sólo de forma esporádica. Por ejemplo, como parte de demostrar el conocimiento de los estudiantes, los profesores deben prestar atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Nada de lo que se ofrecía a la mayoría de los profesores cuestionaba directamente un entendimiento deficitario de los estudiantes, ni mostraba a los profesores cómo enseñar bien a los estudiantes minoritizados.

Se podría caracterizar cuántas personas hoy en día entienden la educación multicultural como «educación multicultural neoliberal», que aboga por «un enfoque “blando” y agradable de la construcción de la comunidad, que sea menos incómodo para los blancos» en lugar del multiculturalismo centrado directamente en la lucha contra el racismo (Case & Ngo, 2017). Como explica Gorski (2008), el desafío principal es «desviar nuestra atención del “otro” cultural y desviarla hacia sistemas de poder y control» (p. 522).

## **Plan de estudios: Todavía a través del punto de vista blanco**

Los colegios pueden entenderse como parte de un aparato institucionalizado más amplio para mantener el control social (Carmichael, 2012). Apple (2004) argumenta que el plan de estudios enseña una manera de mirar al mundo: «las interpretaciones de sentido común que usamos» (p. 5), incluyendo la interpretación del sistema social, de las personas como uno mismo, y de las personas que uno considera diferentes. Su análisis de la relación entre la estructura de una economía capitalista y la formación de una conciencia que acepta el capitalismo y la posición de cada uno dentro de la estructura de clases pone de relieve el papel mediador y

los anclajes ideológicos del plan de estudios. Brown y Brown (2015) lo describen como «la creación de la memoria, o la forma en que una nación imagina y da forma a lo que las personas llegan a saber sobre el pasado y el presente» (pág. 104). Plantean de quién es la memoria que codifica el plan de estudios y señalan que gran parte del mismo contribuye a mantener la cohesión social en torno a relaciones de poder particulares.

En los Estados Unidos, se han sido analizado durante décadas los libros de texto (y otros documentos curriculares en menor medida) con el fin de determinar cuáles son las perspectivas predominantes y cómo están representados los diversos grupos. Aunque me referiré específicamente a la investigación en los Estados Unidos, se pueden encontrar análisis similares, aunque menos frecuentes, en otros lugares (Chu, 2015; Samper Rosero & Garreta Bochaca, 2011; Weiner, 2018).

Un método sencillo de análisis del plan de estudios consiste en contar las personas en imágenes, las personas que se mencionan como objeto de estudiado o los personajes principales de las historias literarias, identificando cada una de ellas por raza y género, y señalando cómo se representa a cada grupo (Grant & Sleeter, 2009, p. 128-134). Aunque este método no examina directamente la ideología de un libro de texto, sí sugiere qué perspectiva lo domina. Un análisis de métodos más complejo consiste en comparar la selección y el tratamiento de las ideas y los acontecimientos de los libros de texto con la erudición escrita desde puntos de vista minoritizados.

Los análisis de los planes de estudio en los Estados Unidos descubren sistemáticamente que los blancos dominan. En los textos de historia, los blancos siguen siendo, con mucho, el objeto principal de estudio en el contexto de una historia general que comienza en Europa y se desplaza hacia el oeste. En otras áreas temáticas, los blancos se muestran en una mayor variedad de roles y como autores de muchos más logros que los miembros de otros grupos (Pérez, 2014; Sleeter, 2018).

Los afroamericanos aparecen en una gama más limitada de papeles que los blancos y con menor frecuencia, en lugar de en una narrativa más amplia de experiencias afroamericanas (Pelligrino, Mann & Russell, 2013). Si los textos mencionan el racismo, continúan desconectando el racismo en el pasado del racismo en la actualidad; enmarcan a sus autores como unos pocos individuos malos en lugar de un sistema de opresión, y la oposición al racismo como acciones de individuos heroicos en lugar de como una lucha organizada (Alridge, 2006). Por ejemplo, Brown y Brown

(2010) comenzaron su análisis con períodos de tiempo y narrativas clave en la historia afroamericana escritas por intelectuales afroamericanos, y luego examinaron de cerca cómo los libros de texto de historia de Estados Unidos trataban esos períodos de tiempo específicos. Vieron que, aunque los textos incluían información correcta sobre la historia afroamericana en cada período, «estas representaciones no ilustran adecuadamente cómo la violencia racial operaba sistemáticamente para oprimir y restringir las oportunidades africanas y la movilidad social en Estados Unidos» (p. 150).

Los latinos son en la actualidad algo más de un cuarto de todos los estudiantes de los colegios públicos en los Estados Unidos, pero están muy poco representados en los libros de texto. Solo alrededor del 3% de los textos de historia presenta a los latinos (Noboa, 2005; Sleeter, 2018). Aunque los textos de literatura incluyen a algunos autores latinos y a veces dedican más espacio a los latinos que los textos de historia (Sleeter, 2018), repiten a los mismos pocos autores y aún así se basan en estereotipos (Rojas, 2010). El mismo patrón de subrepresentación se ha observado en los textos de matemáticas (Piatek-Jimenez, Madison y Przybyla-Kuchek, 2014).

Los indígenas americanos siguen estando poco representados, simplificados y localizados en el pasado (Sleeter, 2018; Stanton, 2014). Reese (2007) señala que, si bien los sitios web de los indios americanos recomiendan excelentes libros para niños sobre los pueblos indígenas, la mayoría de los libros infantiles sobre los indios americanos los presentan como salvajes, o como héroes románticos pero trágicos, desconectados de tribus específicas y de perspectivas tribales precisas. Los estadounidenses de origen asiático y los estadounidenses de origen árabe sólo aparecen de forma limitada y a menudo, estereotipada (Eraqi, 2015; Romanowski, 2009).

La manera en que los estudiantes perciben el plan de estudios depende en parte de cómo ven representadas a las personas como ellos. A través de una serie de entrevistas, Epstein (2009) descubrió que en la escuela primaria, muchos estudiantes afroamericanos notaban discrepancias entre lo que se les enseñaba en la escuela y lo que aprendían en casa. A medida que avanzaban en la escuela secundaria, estas discrepancias se hacían más evidentes. Descubrió que los estudiantes afroamericanos de undécimo grado añaden un análisis bastante sofisticado del racismo a su comprensión de la historia de Estados Unidos, interpretando su historia en términos de racismo sistémico contra el cual los afroamericanos siguen luchando. Pero

como sus libros de texto y la mayoría de sus profesores enmarcaron la historia de Estados Unidos como una marcha triunfal para la expansión de los derechos individuales en lugar de una lucha contra el racismo sistémico, Epstein llegó a la conclusión de que los estudiantes afroamericanos «han aprendieron a desconfiar de los conocimientos históricos que se enseñan en el colegio y se dirigieron a la familia, a los miembros de la comunidad y a los textos de orientación negra» para su educación (p. 115).

De la misma manera, los estudiantes mexicoamericanos e indígenas americanos generalmente se sienten alienados en el plan de estudios tradicional (Martínez, 2010; Ochoa 2007). Por ejemplo, en su estudio de las percepciones de doce estudiantes latinos de secundaria sobre las ciencias sociales, Busey y Russell (2017) encontraron que los estudiantes veían el plan de estudios como culturalmente estéril. Todos querían que se prestara mucha más atención a la diversidad cultural, tanto a sus propios antecedentes como a los de los demás. Como dijo un estudiante: «Los niños como yo queremos saber de dónde venimos, cómo empezamos, y no solo de los Estados Unidos, sino de nuestra cultura y de la cultura de cada persona» (p. 10). El aburrimiento que los estudiantes describieron se vio magnificado por el hecho de que sus profesores enseñaban principalmente por medio de pura memorización. En un estudio etnográfico de tres años, San Pedro (2018b) vio que algunos de los estudiantes nativos americanos de la escuela secundaria rechazaban explícitamente lo que su profesor enseñaba sobre historia estadounidense porque negaba implícitamente su existencia. Un estudiante decidió suspender la clase en lugar de tragarse una interpretación blanca de la historia.

No debería sorprender, entonces, que los estudiantes minoritizados estén entre los primeros que se enfrentan el peligro de una sola historia (Adichie, 2009) y exijan estudios étnicos. Mientras que el cambio de plan de estudios es generalmente una de las primeras cosas que demandan los estudiantes, el plan de estudios es parte de un proyecto mayor de liberación.

## **Los estudios étnicos como proyecto decolonial**

Cuando los colegios adoptan estudios étnicos, la motivación de sus administradores suele ser aumentar el rendimiento académico de los

estudiantes minotirizados, y se han encontrado programas de estudios étnicos con este fin (Cabrera, et al., 2014; Dee & Penner, 2017; Sleeter, 2011). Pero el propósito de los estudios étnicos va mucho más allá y refleja un análisis de por qué los estudiantes minotirizados se alejan de la escuela con tanta frecuencia. Los estudiantes responden a la escuela basándose principalmente en lo que les sucede (o no les sucede) mientras están allí. Consideren cómo reaccionó esta estudiante negra de secundaria ante la historia que le enseñaban

Es básicamente lo que sabes, lo que necesitas saber para graduarte... no la historia real del mundo, es solo lo que el profesor piensa que es importante... Sé que falta gran parte de nuestra historia, como mujeres negras y las cosas que hicimos como quizá ser líderes de los derechos civiles en la historia. Es lo que se supone que debes saber para pasar por este sistema, ya sabes, para graduarte... solo para mantener contentos a tus profesores o a los examinadores. (Woodson, 2015, p. 62)

Su caracterización ilustra la afirmación de Carretero de que la incapacidad de las personas para «ver su rostro en el espejo del pasado» del conocimiento escolar (2011, p. 36) pone en tela de juicio la utilidad o legitimidad de ese conocimiento.

San Pedro (2018a) mantiene que la escolarización tradicional «apuntala lo blanco como punto de referencia para lo que la sociedad debería ser» (p. 1210), deshumanizando a los estudiantes que no lo aceptan. Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) explican que «la dominación colonial y sus marcos ideológicos operan y se reproducen en y a través del contenido y diseño curricular, las prácticas de enseñanza, la organización social del aprendizaje y las formas de evaluación que inexorablemente clasifican y etiquetan a los estudiantes en categorías duraderas de éxito y fracaso escolar» (p. 20). El plan de estudios, quién enseña, cómo se construye el aprendizaje, la relación entre los colegios y sus contextos comunitarios, todo esto, en la mayoría de las escuelas refuerza las maneras de pensar y de ser de los blancos que, aunque invisibles para los estudiantes y profesores blancos, tienen un impacto negativo en los estudiantes minotirizados.

Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) reivindican que se descolonialice o desmantele el neocolonialismo interno de «los pueblos indígenas y no blancos de clase trabajadora y sus descendientes» (p. 13). La descolonización implica un proceso de desvinculación de la conciencia de los epistemes europeos y norte-euroamericanos. Según Mignolo

(2007), la desvinculación «pone en primer plano otras epistemologías, otros principios de conocimiento y comprensión y, en consecuencia, otra economía, otra política, otra ética» (p. 453).

Los estudios étnicos se sitúan en el nexo de este proyecto de desvinculación. Partiendo del análisis de Fanon sobre la descolonización que incluye tanto la liberación del territorio del control externo y como la liberación de la conciencia de los colonizados, Tintiangco-Cubales y sus compañeros (2015) ven la descolonización como «un proceso liberador que es crucial para la pedagogía de los estudios étnicos porque permite una crítica sistemática de la historia traumática del colonialismo en los pueblos nativos y del Tercer Mundo, y posteriormente, la sanación de los traumas coloniales» (p. 111). La liberación de la conciencia empieza con el desafío de la cosmovisión normalmente sancionada por el plan de estudios escolar, y el desafío de la autoridad de otros para definir lo que es verdad y vale la pena conocer.

En general, los proyectos de creación nacional construyen una narrativa basada en mitos de origen y en la identidad de los grupos dominantes, e intentan cultivar la identificación psicológica de las personas con esa narrativa (Van Alphen y Carretero, 2015). Los estudios étnicos cuestionan esos mitos y narraciones, basándose en las contranarrativas que surgen dentro de las comunidades marginadas. De los Ríos (2013) argumenta que «El plan de estudios representa uno de los principales instrumentos para mantener el legado de la hegemonía en Estados Unidos». Y que «El estudio étnico trabaja para recuperar y restaurar las narrativas contrahistóricas, así como las epistemologías, perspectivas y culturas de aquellos que han sido históricamente marginados y a quienes se les ha negado la plena participación dentro de los discursos e instituciones tradicionales» (p. 60; ver también Au, Brown y Calderón, 2016; Diveri y Moreira, 2013). Por lo general, estas contranarrativas surgen en los hogares y las comunidades más que en los colegios.

Las clases de estudios étnicos, aunque se dan en los colegios y universidades, desvirtúan el propósito de mantener el control social. En cierto sentido, funcionan como espacios fugitivos, que Harney y Moten (2013) definen como espacios dentro de una institución, pero no de una institución, donde las personas se involucran en la actividad revolucionaria. Los estudios étnicos forman parte de un proyecto político más amplio para socavar las relaciones de poder opresivas y las ideologías que las apoyan, incluyendo las intersecciones del colonialismo, el

racismo y el capitalismo (de los Ríos, 2013; Tejeda, Espinoza y Gutiérrez, 2003; Tintiangco-Cubales, et al., 2014). Buenavista, Stovall, Curammeng y Valdez (2019) sostienen que, «aunque los estudios étnicos han sido institucionalizados, su intención es la de ser restos críticos, es decir, fomentar actos de subversión que desafíen las nociones tradicionales de escolaridad» (p. 228).

Los estudios étnicos abren un espacio para el diálogo entre razas, pero un diálogo que no está dominado por los puntos de vista de los blancos. Rocco, Berneir y Bowman (2014) explican que «tanto las personas de color como los blancos experimentan la raza; sin embargo, para las personas de color, la experiencia es habitualmente desde la perspectiva de los oprimidos y para los blancos, es desde la perspectiva del opresor. Cuando se crea un espacio para escuchar las voces únicas de las personas de color, se crea la esperanza de diálogo y se mejoran las relaciones raciales» (p. 461). Los estudios de investigación sobre el impacto de los cursos de estudios étnicos universitarios en los estudiantes blancos apoyan esta esperanza. De hecho, han descubierto que aunque para los estudiantes estos cursos suelen representar un desafío emocional, aprenden de forma gradual a escuchar perspectivas minoritizadas (Bowman, 2010).

Una pedagogía descolonizadora se basa en el proceso de Freire (1970) para desarrollar la conciencia crítica. Tejeda, Espinoza y Gutiérrez (2003) proponen «una praxis pedagógica anticolonial y descolonizadora» que permite a los estudiantes desarrollar «una conciencia y una actividad descolonizadora crítica con el fin de paliar y, en última instancia, poner fin a las formas de violencia mutuamente constitutivas que caracterizan nuestra condición neocolonial interna» (p. 20-21). La pedagogía descolonizadora, explican, es antirracista, antisexistente, antihomofóbica. Implica contar historias, sanar y reclamar (Fernández, 2019; Zavala, 2016).

En última instancia, San Pedro (2018a) postula que los estudios étnicos liberan un espacio en el que los estudiantes pueden aprender y enseñar múltiples verdades sobre sus vidas y realidades. Los estudios étnicos «requerirían que tanto profesores como estudiantes tuvieran la oportunidad de enfrentarse al doloroso pasado de nuestra nación, de ver cómo operamos dentro de los estados coloniales para contrarrestar lo que está dentro y alrededor de nosotros y buscar soluciones a nuestros problemas que se entrecruzan» (p. 1223). Los Estudios Étnicos «centrarían la enseñanza y el plan de estudios en el rico patrimonio y las prácticas culturales que los estudiantes traen consigo al colegio» (San Pedro, 2018b,

p. 334). Al enseñar a los estudiantes a escuchar de verdad las realidades de los demás, un plan de estudios y una pedagogía de estudios étnicos que sean radicalmente humanizadores tienen como objetivo desmantelar el abismo entre opresores y oprimidos, asumiendo ellos mismos las relaciones opresivas.

## Praxis de los Estudios Étnicos

A continuación se presentan dos proyectos de estudios étnicos que, aunque diferentes entre sí, ilustran los puntos en común de la práctica de los estudios étnicos. *Pinoy Teach* es un proyecto curricular de pequeña escala desarrollado con el propósito de descolonizar las mentes de estudiantes universitarios y de escuelas secundarias, principalmente, filipinoamericanos. Para evaluar su repercusión en los estudiantes, uno de los autores del plan de estudios realizó dos estudios de seguimiento cualitativo. El curso de estudios étnicos del noveno grado del distrito escolar unificado de San Francisco, que también tiene el propósito de descolonizar y desarrollar el activismo, pasó de ser un programa a pequeña escala a ser un programa a nivel de distrito. Los coordinadores del programa contrataron a investigadores de la Universidad de Stanford para realizar un estudio cuantitativo del impacto académico en los estudiantes. Como la mayoría de los demás estudios de investigación sobre el impacto de los estudios étnicos en los estudiantes (Sleeter, 2011), ambos encontraron un impacto positivo.

### Pinoy Teach

Patricia Espiritu Halagao desarrolló *Pinoy Teach* junto con un activista filipino americano; el plan de estudios se basa en una lectura descolonizadora de la historia filipino-americana. Enseñó el plan de estudios a estudiantes universitarios (la mayoría eran filipinoamericanos). Describió el plan de estudios como organizado desde los puntos de vista de los filipinoamericanos en torno a los conceptos de perspectiva, revolución, imperialismo, inmigración, racismo e identidad de las escuelas primarias y secundarias. Explicó que «el aprendizaje del contenido filipino era secundario para entender cómo se relacionaban

estos conceptos con los estudiantes y sus compañeros de clase» (2010, p. 500). Guió a los estudiantes a través de un marco de descolonización de activistas hawaianos que incluía cinco etapas: 1) redescubrimiento/recuperación 2) duelo, 3) sueño, 4) compromiso y 5) acción. Utilizó una pedagogía de planteamiento de problemas que animaba a los estudiantes a pensar críticamente mientras lidiaban con múltiples perspectivas sobre la historia. Por ejemplo, enseñó a los estudiantes a analizar las lecturas del curso preguntando: «¿Quién escribió esto?», «¿De quién es la perspectiva privilegiada?» y «¿De quién es la perspectiva a la que margina?» (Halagao, 2004, p. 464-5). Su objetivo no era reemplazar una narrativa maestra por otra, sino ayudar a los estudiantes a abordar y plantearse las cosas a través de perspectivas diversas y conflictivas, y luego considerar qué hacer con los nuevos conocimientos. Como parte del proceso de aprendizaje, los estudiantes universitarios enseñaron como mentores lo que estaban aprendiendo a los estudiantes de la escuela secundaria en las aulas de estudios sociales.

En dos estudios, Halagao examinó el impacto de *Pinoy Teach* en los estudiantes universitarios. En primer lugar, a través de una serie de entrevistas, Halagao (2004) examinó el impacto del plan de estudios en seis estudiantes universitarios filipinoamericanos al final del curso. Las preguntas se centraron en las historias vivenciales de los estudiantes antes del curso, su comprensión de sus identidades étnicas y cómo experimentaron cada parte del curso. Descubrió que como ninguno de los estudiantes había estudiado la historia filipina en el colegio, describieron este plan de estudios como «llenar los espacios en blanco». Los estudiantes también describieron fuertes contrastes entre su conocimiento previo de la historia filipina, aprendido principalmente de sus padres, y lo mismo en el plan de estudios, especialmente en torno a las experiencias de la colonización española, y luego de la estadounidense. Los estudiantes expresaron interés en aprender sobre su propia historia en relación con la de otros grupos. Describieron el cambio de ver a otros filipinos a través de estereotipos aprendidos a construir un sentido compartido de comunidad, y desarrollaron un sentido de confianza y empoderamiento para hacer frente a la opresión y trabajar por sus comunidades.

Varios años después, Halagao (2010) informó sobre una encuesta de seguimiento de 35 antiguos alumnos que habían participado en el curso unos 10 años antes; 30 eran filipinoamericanos y 5 euroamericanos; todos habían terminado la universidad y trabajaban en diversas profesiones.

La encuesta consistió en cinco preguntas abiertas sobre su memoria de *Pinoy Teach* y su impacto en ellos. Los encuestados informaron de que lo que les quedaba era un «amor y aprecio más profundos por la historia, la cultura, la identidad y la comunidad étnica» (pág. 505). El plan de estudios, a través de su proceso de descolonización, les ha ayudado a desarrollar un sentido de empoderamiento y autoeficacia que persiste, así como un compromiso de por vida con la diversidad y el multiculturalismo. También desarrollaron un activismo continuo en su trabajo como profesores, en otras profesiones y/o a través del compromiso cívico en el lugar donde vivían.

### **Programa de Estudios Étnicos de noveno grado de San Francisco**

En 2005, la junta escolar del distrito escolar unificado de San Francisco aprobó por unanimidad una resolución para estudiar la creación de un curso de estudios étnicos para el noveno grado, y para la autorización de recursos para que un grupo de profesores pasaran un año sentando las bases del mismo. Durante el verano de 2007, con el apoyo de un miembro de la facultad de estudios étnicos de una universidad, los profesores comenzaron a diseñar el curso, que impartieron un año después. En 2018, el curso se ofrecía en todas las escuelas de secundaria del distrito, junto con el desarrollo profesional regular para los profesores y el personal de apoyo. Inicialmente, los profesores crearon el plan de estudios en torno a experiencias específicas de grupos raciales y étnicos. Pero como vieron muy pronto que era imposible cubrir las distintas historias, experiencias y vidas de una población tan diversa como la de San Francisco, decidieron cambiar a un marco que permitiera la enseñanza de conceptos amplios e interrelacionados que se centran en la raza y el racismo en relación con los contextos locales.

El curso consta de seis unidades, organizadas en torno a los siguientes conceptos clave: 1) identidad y narrativa, 2) sistemas y poder, 3) hegemonía y contrahegemonía, 4) humanización y deshumanización, 5) causalidad y agencia, y 6) transformación y cambio. El curso se organiza principalmente en torno a un análisis profundo de las estructuras institucionales del racismo y de la forma en que el racismo se puede cuestionar sistémicamente. Cada unidad incluye una compresión perdurable y preguntas esenciales. Por ejemplo, el marco curricular

define la hegemonía (Unidad 3) como: «El dominio de un grupo sobre otro, apoyado por la legitimación de normas, ideas y expectativas dentro de los sistemas existentes que ostentan el poder». La contrahegemonía «desafía los valores, normas, sistemas y condiciones que han sido legitimados y promovidos como naturales y permanentes/inmutables por la clase dominante en la sociedad». Los conceptos que apoyan el análisis de la hegemonía incluyen los estereotipos, los medios de comunicación, la articulación de la doble conciencia de DuBois, la concientización de Freire y la teoría de las formas de Platón. Una de las preguntas esenciales de la unidad es: «¿Cuáles son las herramientas de hegemonía usadas en los Estados Unidos y cómo empoderan o desempoderan a los grupos dentro de la sociedad?» Para aprender a identificar y analizar las herramientas de la hegemonía, los estudiantes examinan los medios de comunicación, especialmente los que consumen, como la televisión. Una lectura que prepara a los estudiantes para analizar la televisión comienza pidiéndoles que consideren cómo décadas de programas, escenas, anuncios, noticias, etc. han normalizado lo blanco. También se muestran ejemplos de la larga historia de grupos minoritizados que producen televisión con mensajes contrahegemónicos. A medida que los estudiantes analizan los medios de comunicación que consumen, se les desafía a considerar su análisis en relación con ese contexto más amplio.

Hay una extensa colección de recursos para profesores (incluyendo ejemplos de programas, *powerpoints*, lecturas, películas, organizadores gráficos...), organizados principalmente en torno a las seis unidades del curso, disponible en Google Drive. Durante el desarrollo profesional, los profesores aprenden los fundamentos filosóficos y conceptuales de los estudios étnicos, así como la forma de utilizar los recursos disponibles.

Beckham y Concordia (2019) explican que «Hay esfuerzos concertados de conservadores y tradicionalistas para pintar el curso como no riguroso, académico ni útil. Creemos que la mejor manera de neutralizar esta tendencia es reunir toda la evidencia cualitativa y cuantitativa que sea posible sobre la eficacia del curso» (p. 333). Con ese fin, los coordinadores del programa contrataron a dos investigadores de la Universidad de Stanford para evaluar su repercusión en los estudiantes. Se utilizó un diseño de discontinuidad de regresión, Dee y Penner (2017) evaluaron su repercusión en cinco cohortes de 1405 estudiantes de noveno grado en tres escuelas secundarias, con datos sobre el promedio de calificaciones de los estudiantes (GPA), asistencia y créditos obtenidos

para la graduación. Después de controlar varias variables (tales como el ingreso de los estudiantes al GPA y las medición de la eficacia de los profesores), sus «resultados indican que la asignación a este curso aumentó la asistencia de los estudiantes de noveno grado en 21 puntos porcentuales, el GPA en 1,4 puntos porcentuales, y los créditos obtenidos en 23» (pág. 18). En otras palabras, el contenido del curso, en lugar de debilitar académicamente a los estudiantes, fortaleció en realidad su rendimiento académico incluso con las medidas tradicionales.

## **Praxis de los estudios étnicos**

Como ilustran estos dos ejemplos, los estudios étnicos replantean el conocimiento académico desde el punto de vista de los grupos raciales y étnicos históricamente marginados. Ambos proyectos intencionalmente reformularon la historia: *Pinoy Teach* desde la perspectiva de los filipinoamericanos, y el curso de San Francisco desde el punto de vista de múltiples grupos marginados.

Los dos ejemplos también ilustran la descolonialidad. En primer lugar, ambos ofrecieron a los estudiantes minoritizados marcos para examinar de forma crítica la posición subordinada que ocupan sus comunidades y sus legados de resistencia a la subordinación, de modo que los estudiantes aprenden a identificar estructuras sistémicas que se pueden cambiar, en lugar de ubicar las raíces de su subordinación en su interior y en su cultura. Los estudios de Halagao (2004, 2010) revelaron la repercusión de estos marcos en el desarrollo de un sentido de comunidad entre los estudiantes, un sentido de empoderamiento personal y un activismo continuo. El estudio de Dee y Penner (2017) reveló el potencial de este marco para involucrar a los estudiantes minoritizados en la escuela, incluso el asistir a clase y tomarse en serio el trabajo en el aula.

En segundo lugar, ambos trataron a los estudiantes minoritizados como intelectuales capaces de un pensamiento crítico complejo. Un problema constante al que se enfrentan los estudiantes minoritizados es que los tratan como personas que necesitan que los solucionen, y no como intelectuales. La *Pinoy Teach* planteó el reto específico a los estudiantes de lidiar con narrativas históricas múltiples y conflictivas, y pensar por medio de su entendimiento basado en este proceso. Beckham y Concordia (2019) explican que el núcleo del curso de estudios étnicos de San Francisco es

involucrar a los estudiantes en el análisis crítico, así como en la lectura, la escritura y la investigación. En última instancia, «quieren que nuestros alumnos apliquen sus habilidades y conocimientos al servicio de la creación y el mantenimiento de una sociedad justa» (p. 331).

Los ejemplos muestran el potencial para el diálogo entre grupos. Aunque la mayoría de los estudiantes en el curso de *Pinoy Teach* eran filipinoamericanos, había algunos blancos. Todos los estudiantes aprendieron un discurso histórico alternativo al que habían aprendido anteriormente, basado en un análisis crítico del racismo y la colonización. El curso de estudios étnicos de San Francisco, que da cabida de forma explícita a las voces y perspectivas de las personas marginadas por el racismo, está abierto a todos los estudiantes, incluidos los estudiantes blancos.

Los dos ejemplos también sugieren áreas para un mayor desarrollo. Mientras que ambos ejemplos ilustran el plan de estudios sociales para estudiantes mayores, toda la experiencia de la escuela primaria y secundaria se puede diseñar y enseñar por medio de estudios étnicos. Por ejemplo, aunque es posible enseñar matemáticas a través de estudios étnicos (por ejemplo, Gutstein & Peterson, 2006; Lipka, et al., 2005), se ha escrito mucho más sobre cómo hacerlo en estudios sociales que en otras disciplinas. Y aunque se puede hacer un trabajo similar con estudiantes más jóvenes (por ejemplo, Valdez, 2019), hasta ahora la mayoría de lo que se escribe está dirigido a secundaria.

## Implicaciones

Los colegios generalmente producen amnesia histórica, enmarcando el orden social como natural al enseñar conocimientos que reflejan las perspectivas dominantes (Apple, 2004). Cuando se considera desde el punto de vista de cómo funciona la colonización, podemos entender gran parte del conocimiento escolar como una continuación de los intentos europeos y euronorteamericanos de reemplazar el conocimiento que poseen los grupos subordinados por el suyo propio. Aunque hasta cierto punto, los estudiantes de comunidades subordinadas aprenden a ver el conocimiento escolar como algo valioso, aunque sólo sea por el motivo de que sirve como garante, muchos estudiantes también se cuestionan su verdad, y de vez en cuando, se rebelan. La rebelión puede adoptar

la forma de abandono escolar, pero también puede adoptar la forma de demandas organizadas de una alternativa. Tal es el caso de los estudios étnicos en los Estados Unidos.

En los últimos años en los Estados Unidos, los estudios étnicos han conseguido con un éxito considerable ser instaurados en los colegios, en gran medida gracias a la fuerza de su defensa y a su impacto positivo académico demostrado en los estudiantes minotirizados y en la actitud de los estudiantes blancos (Sleeter, 2011). Buenavista y sus compañeros (2019) explican que, «Los estudios étnicos son la única disciplina académica que se conceptualiza para las personas de color y por las personas de color» (p. 228). La gente blanca puede participar, pero no a expensas de la estructura central de los temas, sus compromisos y su propósito. Debido a su desafío directo de las relaciones de poder profundamente arraigadas y de los procesos que las legitiman, podemos anticipar esfuerzos para desmantelar o domesticar los estudios étnicos, ya que los que están en el poder buscan marginar el discurso «peligroso».

La aplicabilidad de este trabajo basado en Estados Unidos a otros contextos deberá ser juzgada por los mismos miembros de grupos minotirizados. Cuando hablo de este trabajo fuera de Estados Unidos, suelo encontrarme con escepticismo, especialmente por parte de los miembros de los grupos sociales dominantes. Puede que me digan que hay muy pocas minorías para que los estudios étnicos sean relevantes, o que los estudios étnicos parecen separar a las personas en lugar de integrarlas. Y sin embargo, en más de una ocasión, alguien de un grupo minotirizado me ha expresado en privado un gran interés en este trabajo porque nombra las formas de racismo que experimentan. En última instancia, como proyecto liberador que saca conclusiones y energía de los espacios fugitivos, no será la sociedad dominante la que se ocupe de los estudios étnicos, sino más bien aquellos que experimentan la injusticia racial a diario y ven los estudios étnicos como una forma constructiva de avanzar.

## References

- Adichie, C. N. (2009). El peligro la historia única – español. TED talk.  
<https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>

- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks. *Teachers College Record* 108 (4), 662-686.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge Falmer.
- Au, W., Brown, A. L. & Calderón, D. (2016). Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum. new York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (1996). The African American roots of multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action* (pp. 30–45). New York: Teachers College Press.
- Beckham, K. & Concordia, A. (2019). We don't want to just study the world, we want to change it. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 327-335). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- 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.
- Bloom, A. (1989). The closing of the American mind. New York: Simon & Schuster.
- Bohn, A. P. & Author. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan* 82 (2): 156-159.
- Bowman, N. A. (2010). Disequilibrium and resolution: The non-linear effects of diversity courses on well-being and orientations towards diversity. *The Review of Higher Education* 33 (4), 543-568.
- Brown, K. D. & Brown, A. L. (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: 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*, 117(14), 103-130.
- Buenavista, T. A., Stovall, D. Curammeng, E., R. Valdez, C. (2019). Ethnic studies educators as enemies of the state and the fugitive space of the classroom. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 228-233). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Busey, C. L. & Russell, W. B. (2017). "We want to learn": Middle school Latino/a students discuss social studies curriculum and pedagogy. *RMLE Online*, 39:4, 1-20, DOI: 10.1080/19404476.2016.1155921

- Cabrera, N. L., Milam, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American student controversy in Tucson. *American Educational Research Journal* 51(6): 1084-1118.
- 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.
- Carmichael, J. (2012). Social control. *Oxford Bibliographies*. DOI: 10.1093/OBO/9780199756384-0048
- Carrasco Cardona, G. & Cuauhtin, R. T. (2019). The emergence of the Ethnic Studies Now coalition in Yanga and beyond. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 310-315). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Case, A. & Ngo, B. (2017). "Do we have to call it that?" The response of neoliberal multiculturalism to college antiracism efforts. *Multicultural Perspectives* 19(4): 215-224.
- Chu, Y. (2015) The power of knowledge: a critical analysis of the depiction of ethnic minorities in China's elementary textbooks, *Race Ethnicity and Education*, 18:4, 469-487, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013460
- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C. & Au. W. (2019). Introduction. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 11-15). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- de los Rios, C. V. (2013). A curriculum of the borderlands: High school Chicana/o-Latina/o studies as sitios y lengua. *The Urban Review* 45: 58-73.
- 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: 10.3102/0002831216677002
- Diveri, M. & Moreira, C. (2013). Real world: Classrooms as decolonizing sites against neoliberal narratives of the other. *Cultural Studies Critical Methodologies* 13(6), 469-473.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history*. New York: Routledge.
- Eraqi, M. M. (2015). Inclusion of Arab-Americans and Muslim-Americans within secondary U.S. history textbooks. *Journal of International Social Studies* 5 (1), 64-80.

- Fernandez, A. E. (2019). Counter-storytelling and decolonial pedagogy. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 43-47). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.
- Gorski, P. (1999). *A brief history of multicultural education*. Critical Multicultural Pavilion. [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html)
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning*, 5<sup>th</sup> ed. New York: Wiley.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2006). *Rethinking mathematics*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Halagao, P. E. (2004). Holding up the mirror: The complexity of seeing your ethnic self in history. *Theory and Research in Social Education* 32 (4), 459-483.
- Halagao, P. E. (2010). Liberating Filipino Americans by decolonizing curriculum. *Race Ethnicity and Education* 13(4), 495-512.
- Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning and Black study*. 1-165. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. [https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=lkcsb\\_research](https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=lkcsb_research)
- Institute of Educational Sciences. National Center for Education Statistics (2019). *Fast Facts*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>
- Kivel, P. (2013). *Living in the shadow of the cross*. CITY: New Society Publishers.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness and education*. New York: Routledge.
- Lipka, J., Hogan, M. P., Webster, J. P., Yanez, E., Adams, B., Clark, S., & Lacy, D. (2005). Math in a Cultural Context: Two case studies of a successful culturally-based math project. *Anthropology & Education Quarterly* 36 (4), 367-385.
- Martinez, G. (2010). *Native pride*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.

- Musu-Gillette, L., de Brey, C., McFarland, J., Hussar, W., Sonnenberg, W., and Wilkinson-Flicker, S. (2017). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2017 (NCES 2017-051)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved [date] from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- 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.
- Perez, D. R. (2014, Dec. 9). Characters in children's books are almost always white, and it's a big problem. *The Washington Post*. [www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/12/08/characters-in-childrens-books-are-almost-always-white-and-its-a-big-problem/?noredirect=on&utm\\_term=.50bb947b004c](http://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/12/08/characters-in-childrens-books-are-almost-always-white-and-its-a-big-problem/?noredirect=on&utm_term=.50bb947b004c)
- Piatek-Jimenez, K., Madison, M., & Przybyla-Kuchek, J. (2014). Equity in mathematics textbooks: A new look at an old issue. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 20(1), 55-74.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 168-178.
- Reese, D. (2007). Proceed with caution: Using Native American folktales in the classroom. *Language Arts* 84(3): 245-256.
- Rocco, T. S., Bernier, J. D., & Bowman, L. (2014). Critical race theory and HRD: Moving race front and center. *Advances in Developing Human Resources* 16(4), 457-470.
- 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.
- San Pedro, T. (2018a). Abby as ally: An argument for culturally disruptive pedagogy. *American Educational Research Journal* 55(6), 1193-1232.
- San Pedro, T. (2018b). Sustaining ourselves in unsustainable places: Revitalizing sacred landscapes within schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 62(3), 333-336.

- Schoorman, D. & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challenge to reconceptualize multicultural education. *Intercultural Education* 21(1), 79-85.
- Sleeter, C.E. 1995. An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 81-94.
- Sleeter C. (2011). *The academic and social value of ethnic studies*. Washington, DC: National Education Association.
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural programming in New Mexico. Unpublished report prepared for Martinez v. New Mexico, D-101-CV-2014-00793
- 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.
- Tejeda, C., Espinoza, M., & Gutierrez, K. (2003). Toward a decolonizing pedagogy: Social justice reconsidered. In Trifonas, P. P. (Ed.) *Pedagogies of difference* (pp. 10-40), New York: Routledge Falmer.
- Tintiangco-Cubales, A., Kohli, R., Sacramento, J., Henning, N., Agarwal-Rangnath, R., & Sleeter, C. 2015. Toward an ethnic studies pedagogy: Implications for K-12 schools from the research. *Urban Review* 47(1): 204-125. DOI 10.1007/s11256-014-0280-y
- U.S. Department of Education (2012). Top stories in NAEP long-term trend assessments 2012. *The Nation's Report Card*. [https://www.nationsreportcard.gov/ltt\\_2012/](https://www.nationsreportcard.gov/ltt_2012/)
- Valdez, C. (2019). Challenging colonialism: Ethnic studies in elementary social studies. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 161-164). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- 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: 10.1007/s12124-015-9302-x
- Vaught, S. E. & Castagno, A. E. (2008). "I don't think I'm a racist": Critical race theory, teacher attitudes, and structural racism. *Race Ethnicity and Education* 11(2), 95-113.
- Weiner, M. (2018). Curricular alienation: Multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity & Society* 42(2), 147-170.

- Woodson, A. N. (2015). "What you supposed to know:" Urban Black students' perspectives on history textbooks. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 57-65.
- Zavalá, M. (2016). Decolonial methodologies in education. M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Science. DOI 10.1007/978-981-287-532-7\_498-1

**Dirección de contacto:** College of Education, California State University Monterey Bay. 118 ½ Dunecrest Ave., Monterey, CA 93940, USA. E-mail address: csleeter@gmail.com



# **Challenging Racism and Colonialism through Ethnic Studies**

## **Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos**

*DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-437*

**Christine E. Sleeter**

*California State University Monterey Bay*

### **Abstract**

Because of historical amnesia reinforced through schooling, peoples who are marginalized on the basis of race, ethnicity, and immigration have often learned to accept rather than challenge that marginalization. This article shows how ethnic studies in U.S. elementary and secondary schools attempts to combat the historical amnesia schooling perpetuates regarding colonialism and racism. The article reviews processes that diluted how many people understand multicultural education, and how that diluted understanding is reflected in white-dominant curricula. After discussing ethnic studies as a decolonial project, the article presents two examples, highlighting their impact on students. The article concludes with implications.

**Keywords:** Education, Identity, Colonialism, Marginalization, Ethnic Studies.

### **Resumen**

Debido a la amnesia histórica reforzada a través de la escolarización, las personas que están marginadas por motivos de raza, etnia e inmigración a menudo han aprendido a aceptar en lugar de desafiar esa marginación. Este artículo muestra cómo los estudios étnicos en las escuelas primarias y secundarias de los EE. UU. intentan combatir la amnesia histórica que el colonialismo y el racismo perpetúan. El artículo revisa los procesos que diluyeron el significado de la educación multicultural y cómo esa comprensión diluida se refleja en

los currículos dominantes. Después de analizar los estudios étnicos como un proyecto decolonial, el artículo presenta dos ejemplos de prácticas, destacando su impacto en los estudiantes y luego concluye con implicaciones.

*Palabras clave:* Educación, Identidad, Colonialismo, Marginalización, Estudios Étnicos.

Peoples who are marginalized on the basis of race, ethnicity, and immigration generally experience continued marginalization despite laws or programs that purport equal rights and full integration. In the U.S., this has been the case generally and in education specifically. Due primarily to immigration, minoritized students are no longer a minority in public schools, even though they continue to occupy a subordinate position. By 2018, U.S. public school students were 48% white, 15% African American, 28% Latino, 5% Asian American, 1% American Indian, and 3% other (Institute of Educational Sciences, 2019). But minoritized students continue on the average to experience less success in school than white students, reflected in lower achievement scores, lower rates of graduation, and higher suspension and drop out rates (Musu-Gillette, et al., 2017). After decades of efforts ranging from attempts to prepare teachers to work constructively with minoritized students, to attempts to raise academic expectations through curriculum standardization and testing, gaps remain.

Despite the entrenched racism underlying those gaps, things can be different. This possibility was demonstrated powerfully in Tucson, Arizona, where a Mexican American Studies program flipped the achievement gap (Cabrera, et al., 2014). Not only did Mexican American students in the program begin to outperform white students academically, but the program also transformed youth's understanding of themselves. Youth who had not seen themselves as intellectually or politically capable began to graduate from high school, go on to college, and engage in activism in their own communities (Cammarota & Romero, 2009). The program was disbanded by white politicians who viewed its Mexican American-centered curriculum as seditious. They tried (with only temporary success) to outlaw ethnic studies in Arizona. But minoritized youth around the

nation had witnessed an alternative to their own stultifying experiences with school. As Cuauhtin and colleagues (2019) write, “a movement has been unleashed in the United States. It is a powerful movement for K–12 Ethnic Studies that has sprung from students, teachers, and community activists seeking to transform curriculum and teaching into tools for social justice in public schools” (p.1).

This article shows how ethnic studies in the U.S. works to reverse the historical amnesia that schooling perpetuates regarding colonialism and racism. After reviewing multicultural education as an earlier movement with a similar aim of challenging historical amnesia and transforming education for social justice, we examine today’s ethnic studies movement in the U.S. as a decolonial project, zeroing in on two examples of ethnic studies praxis.

## **Minoritized Youth and Historical Amnesia**

In his incisive examination of colonialism, Quijano (2007) explains that throughout human history, some groups have always imposed their power, beliefs, and ideology on others. But none had done so on a massive global scale until Europe colonized much of the rest of the world for the purpose of extracting wealth, land, and labor.

With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet. This process implied a violent concentration of the world's resources under the control and for the benefit of a small European minority – and above all, of its ruling classes. Although occasionally moderated when faced with the revolt of the dominated, this process has continued ever since (p. 167).

Colonization is initiated with violence, as colonizers kill people or otherwise force them to acquiesce to theft of their land, labor, and freedom. Quijano (2007) explains that the physical violence of European colonization was followed by “colonization of the imagination of the dominated” (p. 169), where Europeans repressed local memories and replaced them with their own, including a European way of thinking and seeing the world. European and Euro-North American epistemology embodies the Cartesian dualism between mind and body, thinker and

worker. Working within such dualisms, Europeans created a “discourse of the Other” (Zavala, 2016) that divided people into invented categories (such as races), ranking them hierarchically, and linking human and cultural hierarchical development with genetics (Kivel, 2013; Mudimbe, 1988). Under this logic, which was tied directly to physical domination and appropriation of land and labor, Europeans defined themselves as most advanced and civilized. By replacing local languages, cultures, identities, and historical memories with European ways of thinking, Europe, and later Euro-North America, sought to convince those who had been colonized or enslaved to accept the social order and their subordinate position within it.

Tejeda, Espinoza and Gutierrez (2003) characterize minoritized peoples in the U.S. today as occupying a state of internal neocolonialism, although its specific nature differs across groups. What characterizes internal neocolonialism is that those who are colonized are officially integrated with the white colonizers rather than being physically separated. Further, the Civil Rights legislation and court cases that began in the 1950s fundamentally altered how the earlier forms of colonialism worked by making overt racism illegal. Despite changes in laws, however, power relations among groups have changed only piecemeal, and dominant discourses still prevail.

According to Leonardo (2009), a “pedagogy of amnesia” encourages students to consider the nation’s “founding fathers” as benign heroes rather than participants in the construction of racist practices (p. 173). Discourses that ignore racism or locate it in the past contribute to collective historical amnesia. Periodically oppressive power relations and attendant historical amnesia are contested vigorously. In the U.S., as a part of the Civil Rights movement of the 1960s and 1970s, minoritized peoples challenged various forms of colonization and racial marginalization, including education’s role in producing historical amnesia.

On university campuses, led by coalitions such as the Third World Liberation Front in San Francisco, minoritized students demanded a curriculum relevant to their lives and communities in the form of ethnic studies. At the elementary and secondary levels, African American educators and parents (followed by other minoritized groups) also demanded changes specific to the various forms of racial discrimination minoritized students experienced in desegregated, formerly all-white schools, such as being regarded by teachers as less academically capable

than white students, and being taught all-white curricula. This work at the elementary and secondary level came to be known as multiethnic education, then multicultural education “as other groups who considered themselves on the margins of society (particularly women and people with disabilities) began to demand that the school curriculum – and later other aspects of the school – be changed” (Banks, 1996, p. 40).

The U.S. has entered another period in which movements of youth, teachers, and community activists are contesting historical amnesia. Again, students in minoritized communities are taking up leadership demanding change. For example, Carrasco Cardona and Cuauhtin (2019) explain that, “Youth involvement has been present in districts throughout California, from Oakland where youth catalyzed the push for the Ethnic Studies resolution, to Sacramento, where local youth and a large group from Napa presented to the state Board of Education to advocate for Ethnic Studies” (p. 311).

One may well ask why young people see the need for a movement now, when just forty years ago an earlier movement challenging racism in education gave birth to multicultural education. To that question we now turn.

## What Happened to Multicultural Education?

By the late 1980s, multicultural education in the U.S. was having some impact. Concerns raised by multicultural education scholars and activists –concerns about curriculum, white teacher attitudes, academic expectations, pedagogy, school-community relationships, and so forth– were becoming recognized. Minoritized groups were being added to curricula, biased grouping of students for instruction (such as tracking) was being reconsidered, and teachers were experiencing professional development for multicultural education (Gorski, 1999). Through a combination of desegregation mandates, the War on Poverty, and multicultural and bilingual education, the academic achievement of minoritized students was improving considerably. On the National Assessment of Education Progress, for example, achievement gaps in reading and math between white students, and African American and Latino students, were narrowing markedly (U.S. Department of Education, 2012).

Then, in the late 1990s, this work stalled due to several factors. First, conservative think tanks orchestrated a public war against multiculturalism. In an opening salvo, Bloom (1987) declared: "By recognizing and accepting man's natural rights, men found a fundamental basis of unity and sameness. Class, race, religion, national origin or culture all disappear or become dim when bathed in the light of natural rights, which give men common interests and make them truly brothers" (p. 27). A barrage of highly publicized books and newspaper articles castigated multiculturalism as divisive to the nation and harmful to African American students (Sleeter, 1995).

Second, neoliberalism, which had taken hold in the US in the late 1970s, drove the school reform agenda by the 2000s, displacing a discourse of equity with one that promoted standardized curriculum and tests, privatization, and market competition among schools. *No Child Left Behind*, passed by Congress and signed into law in 2001, mandated that states receiving federal funding implement statewide accountability systems in all public schools, including regular testing for all students in grades 3–8. Schools failing to meet test score targets received negative publicity and sanctions, and ultimately could be closed. What attention there had been to race and representation in curriculum virtually dissipated (Bohn & Sleeter, 2000).

Third, most white teachers (the majority of the teaching force) had always conceptualized multicultural education in terms of cultural awareness rather than anti-racism. For example, Schoorman and Bogotch (2010) surveyed teachers in a U.S. university lab school to find out how they understood multicultural education. The teachers viewed it as strategies for teaching minoritized students, especially differentiated instruction, and as treating all students fairly and valuing cultural differences, rather than as systemic change for social justice. Vaught and Castagno (2008) interviewed teachers and administrators in two school districts that had undergone training in multicultural education. They concluded that, "awareness did not lead to empathy amongst teachers but resulted instead in a reinvention of meaning that reified existing, culturally constructed, racist frameworks" (p. 110). It is likely that the persistent efforts of multicultural educators to address white teacher attitudes contributed to many people viewing it as having an attitudinal and cultural rather than systemic focus.

So even though the school population was rapidly becoming more racially and ethnically diverse, and despite widespread attention to

the racial achievement gap, by the mid 1990s, in dominant discourse multicultural education had been displaced by a framework for addressing these issues through standardization, remediation, and assimilation. Multicultural education, while now a familiar term to most educators, had lost much meaning. For example, while serving as an expert witness for a court case in New Mexico, I was charged with examining how teachers understood and used multicultural education and culturally responsive teaching. The central problem in the court case was that Mexican American and Indigenous students were achieving poorly. Did teachers understand how to teach their students? On a survey to which 1275 teachers in two large school districts responded, 95% reported familiarity with either multicultural education or culturally responsive teaching. However, on a question about how they interpreted academic struggles of some (or many) of their students, teachers overwhelmingly named the students (for example, apathy or misbehavior) or their families (for example, not supporting education, poverty) as the problem rather than teaching-related factors. Other questions revealed that teachers received much more professional development in Common Core standards and testing than in culturally responsive teaching (Sleeter, 2018). The state's teacher evaluation system added attention to student diversity only here and there. For example, as a part of Demonstrating Knowledge of Students, teachers should attend to student learning styles. Nothing most teachers were offered directly challenged deficit understandings of students, or showed teachers how to teach minoritized students well.

One might characterize how many people today understand multicultural education as “neoliberal multicultural education,” which advocates “a ‘soft,’ palatable approach to community building that is less discomforting for white people” than multiculturalism focused directly on challenging racism (Case & Ngo, 2017). As Gorski (2008) explains, the central challenge is “turning our attention away from the cultural ‘other’ and toward systems of power and control” (p. 522).

## **Curriculum: Still through White Points of View**

Schools can be understood as part of a larger institutionalized apparatus for maintaining social control (Carmichael, 2012). Apple (2004) argues that curriculum teaches a way of looking at the world: “the common

sense interpretations we use" (p. 5), including interpretations of the social system, people like oneself, and people one considers different. His analysis of the relationship between the structure of a capitalist economy, and the formation of a consciousness that accepts capitalism and one's position within the class structure highlights the mediating role and ideological moorings of the curriculum. Brown and Brown (2015) describe curriculum as "the fabrication of memory, or the way in which a nation imagines and shapes what people come to know about the past and present" (p. 104). They ask whose memory curriculum codifies, pointing out that much of it serves the project of maintaining social cohesion around particular power relationships.

In the United States, textbooks (and other curricular documents to a lesser extent) have been analyzed for decades in order to determine whose perspectives predominate, and how diverse groups are represented. Although I will refer specifically to research in the U.S., one can find similar, though fewer, analyses elsewhere (Chu, 2015; Samper Rosero & Garreta Bochaca, 2011; Weiner, 2018).

One simple method of curriculum analysis consists of counting the people in images, the people mentioned to be studied, or the main characters in literary stories, identifying each by race and gender, and noting how each group is represented (Grant & Sleeter, 2009, p. 128-134). Although this method does not directly examine a textbook's ideology, it does suggest whose perspective dominates. A more complex method analysis involves comparing the selection and treatment of ideas and events in the textbooks with scholarship written from minoritized points of view.

Analyses of curricula in the U.S. consistently find that whites dominate. In history texts, white people are still by far the main ones who are studied in the context of an overall storyline that begins in Europe and moves west. In other subject areas, whites are shown in a wider variety of roles and as having made many more accomplishments than members of other groups (Perez, 2014; Sleeter, 2018).

African Americans appear in a more limited range of roles than whites, and incidentally instead of within a broader narrative of African American experiences (Pelligrino, Mann & Russell, 2013). If texts mention racism, they continue to disconnect racism in the past from racism today; they frame its perpetrators as a few bad individuals rather than a system of oppression, and challenges to racism as actions of heroic

individuals rather than organized struggle (Alridge, 2006). For example, Brown and Brown (2010) began their analysis with key time periods and narratives in African American history as written by African American intellectuals, then closely examined how U.S. history textbooks treated those specific time periods. They found that, although the texts included correct information about African American history in each period, “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” (p. 150).

Latinos are now slightly more than one-quarter of all public schools students in the U.S., but greatly underrepresented in textbooks. Only about 3% of the space in history texts features Latinos (Noboa, 2005; Sleeter, 2018). While literature texts include some Latino authors and sometimes give more space to Latinos than the history texts do (Sleeter, 2018), they repeat the same few authors, and still draw on stereotypes (Rojas, 2010). The same pattern of underrepresentation has also been noted in math texts (Piatek-Jimenez, Madison, & Przybyla-Kuchek, 2014).

American Indians continue to be poorly represented, simplified, and located in the past (Sleeter, 2018; Stanton, 2014). Reese (2007) notes that, while American Indian websites recommend excellent children’s books featuring Native people, most children’s books featuring American Indians either portray them as savages, or as romantic but tragic heroes, disconnected from specific tribes and accurate tribal perspectives. Asian Americans and Arab Americans only make limited appearances and are often stereotyped (Eraqi, 2015; Romanowski, 2009).

How students perceive curriculum depends in part on how they see people like themselves represented. Through a series of interviews, Epstein (2009) found that in elementary school, many African American students noticed discrepancies between what they were taught in school and what they learned at home. As they proceeded through secondary school, these discrepancies became more glaring. She found African American eleventh grade students to bring a fairly sophisticated analysis of racism to their understanding of U.S. history, interpreting its history in terms of systemic racism against which African Americans continue to struggle. But since their textbooks and most of their teachers framed U.S. history as a triumphal march for expansion of individual rights rather than a struggle over systemic racism, Epstein concluded that African American students “learned to distrust the historical knowledge taught in

schools and turned to family, community members, and black oriented texts” for their education (p. 115).

Likewise, Mexican-American and American Indian students generally feel alienated from the traditional curriculum (Martinez, 2010; Ochoa 2007). For example, in their study of twelve Latino middle school students’ perceptions of social studies, Busey and Russell (2017) found that students saw the curriculum as culturally barren. All of them wanted much more attention to cultural diversity -- their own backgrounds as well as those of others. As one student put it, “Kids like me, I want to learn about where I came from, how I started, and not only from the United States, but from our culture and every person’s culture” (p. 10). The boredom students described was magnified by the fact that their teachers taught mainly through rote memorization. In a three-year ethnographic study, San Pedro (2018b) found that some of the high school Native American students explicitly rejected what their teacher taught about American history because it implicitly denied their existence. One student decided to fail the class rather than swallow a white interpretation of history.

It should not be surprising, then, that minoritized students are on the front lines of those who challenge the danger of a single story (Adichie, 2009) and demand ethnic studies. While curriculum change is usually one of the first things students demand, curriculum part of a larger project of liberation.

## Ethnic Studies as a Decolonial Project

When schools adopt ethnic studies, the motivation of school administrators is usually to raise the academic achievement of their minoritized students, and ethnic studies programs have been found to accomplish that goal (Cabrera, et al., 2014; Dee & Penner, 2017; Sleeter, 2011). But the purpose of ethnic studies goes much deeper than that, reflecting an analysis of *why* minoritized students so often disengage from school. Students respond to school based mainly on what happens (or fails to happen) to them while they are there. Consider how this Black high school student reacted to the history she was being taught:

It's basically what you know, what you need to know to graduate... not like the real history of the world, just like what your teacher thinks important... I

know that a lot of our history, like Black women and things we did as maybe civil rights leaders in history is missing. It's what you supposed to know to get through this system, you know, to graduate... just to keep your teachers or the testers happy (Woodson, 2015, p. 62).

Her characterization illustrates Carretero's claim that the inability of people to "see their own face in the mirror of the past" of school knowledge (2011, p. 36) calls into question the usefulness or legitimacy of that knowledge.

San Pedro (2018a) argues that traditional schooling "props up Whiteness as a benchmark for what society ought to be" (p. 1210), dehumanizing students who do not acquiesce. Tejeda, Espinoza and Gutierrez (2003) explain that, "colonial domination and its ideological frameworks operate and are reproduced in and through the curricular content and design, the instructional practices, the social organization of learning, and the forms of evaluation that inexorably sort and label students into enduring categories of success and failure of schooling" (p. 20). From the curriculum, to who teaches, to how learning is constructed, to the relationship between schools and their community contexts -- in most schools these reinforce White ways of thinking and being that, while invisible to White students and teachers, impact negatively on minoritized students.

Tejeda, Espinoza and Gutierrez (2003) call for decolonizing, or dismantling internal neocolonialism of "working class indigenous and nonwhite peoples and their descendants" (p. 13). Decolonization involves a process of delinking consciousness from European and North Euro-American epistemes. According to Mignolo (2007), delinking "brings to the foreground other epistemologies, other principles of knowledge and understanding and, consequently, other economy, other politics, other ethics" (p. 453).

Ethnic studies sits at the nexus of this delinking project. Drawing on Fanon's analysis of decolonization as both the freeing of territory from external control and the freeing of the consciousness of the colonized, Tintiangco-Cubales and colleagues (2015) view decolonization as "a liberatory process that is central to Ethnic Studies pedagogy because it allows for a systematic critique of the traumatic history of colonialism on native and Third World peoples and, subsequently, healing from colonial trauma" (p. 111). Liberating consciousness begins with challenging the worldview normally sanctioned by the school curriculum, and challenging the authority of others to define what is true and worth knowing.

Generally, nation-building projects construct a narrative based on myths of origin and the identity of dominant groups, striving to cultivate people's psychological identification with that narrative (Van Alphen & Carretero, 2015). Ethnic studies interrogates those myths and narratives, drawing on counter-narratives that arise from within marginalized communities. de los Rios (2013) argues that, "Curriculum represents one of the primary instruments for maintaining the legacy of hegemony in U.S. schools," and that "Ethnic Studies works to recover and restore counterhistorical narratives as well as the epistemologies, perspectives, and cultures of those who have been historically marginalized and denied full participation within traditional discourses and institutions" (p. 60; see also Au, Brown & Calderon, 2016; Diveri & Moreira, 2013). Generally such counter-narratives arise within homes and communities rather than schools.

Ethnic studies classes, while located within schools and universities, subvert the purpose of maintaining social control. In a sense, they operate as fugitive spaces, which Harney and Moten (2013) define as spaces within but not of an institution, where people engage in revolutionary work. Ethnic studies is part of a larger political project to subvert oppressive power relations and the ideologies that support them, including intersections of colonialism, racism and capitalism (de los Rios, 2013; Tejeda, Espinoza & Gutierrez, 2003; Tintiangco-Cubales, et al., 2014). Buenavista, Stovall, Curammeng, and Valdez (2019) maintain that, "even though Ethnic Studies has been institutionalized, its intent to be critical remains—to encourage acts of subversion that challenge traditional notions of schooling" (p. 228).

Ethnic studies opens space for cross-racial dialog, but dialog that is not dominated by white points of view. Rocco, Berneir and Bowman (2014) explain that, "both people of color and Whites experience race; however, for people of color, the experience is typically from the perspective of the oppressed and for Whites, it is from the perspective of oppressor. When a space is made to hear the unique voices of people of color, hope for dialogue and improved racial relations is created" (p. 461). Research studies on the impact of university ethnic studies courses on white students support this hope, in fact, finding that even though white students typically find such courses emotionally challenging, gradually they learn to hear minoritized perspectives (Bowman, 2010).

A decolonizing pedagogy builds on Freire's (1970) process for developing critical consciousness. Tejeda, Espinoza and Gutierrez

(2003) propose “an anticolonial and decolonizing pedagogical praxis” that enables students to develop “a critical decolonizing consciousness and activity that work to ameliorate and ultimately end the mutually constitutive forms of violence that characterize our internal neocolonial condition” (p. 20-21). Decolonizing pedagogy, they explain, is antiracist, antisexist, antihomophobic. It involves counter-story telling, healing, and reclaiming (Fernandez, 2019; Zavala, 2016).

Ultimately, San Pedro (2018a) posits that ethnic studies frees space in which students can learn and teach multiple truths about their lives and realities. Ethnic studies “would require that both teachers and students have a chance to face our nation’s painful past, to see how we operate within settler colonial states in order to counter that which is within and around us to seek solutions to our intersecting problems” (p. 1223). Ethnic Studies would “center pedagogies and curriculum on the rich heritage and cultural practices that students bring with them to school” (San Pedro, 2018b, p. 334). By teaching students to actually hear each other’s realities, a radically humanizing ethnic studies curriculum and pedagogy aims to dismantle the gulf between oppressor and oppressed by taking on oppressive relationships themselves.

## Ethnic Studies Praxis

Below are two ethnic studies projects that, although different from each other, illustrate commonalities of ethnic studies praxis. *Pinoy Teach* is a small-scale curriculum project developed for the purpose of decolonizing the minds of mainly Filipino American university and middle school students. To assess its impact on students, one of the authors of the curriculum conducted two qualitative follow-up studies. The San Francisco Unified School District’s ninth-grade ethnic studies course, which also has the purpose of decolonization and development of activism, grew from a small-scale to a district-wide program. The program’s coordinators contracted with researchers at Stanford University to conduct a quantitative study of its academic impact on students. Like most other research studies on the impact of ethnic studies on students (Sleeter, 2011), both found a positive impact.

## Pinoy Teach

Patricia Espiritu Halagao co-developed *Pinoy Teach* with a Filipino American activist; the curriculum is based on a decolonizing reading of Filipino American history. She taught the curriculum to university students (most were Filipino American). She described the curriculum as organized from Filipino American points of view around the elementary and secondary school social studies concepts of perspective, revolution, imperialism, immigration, racism and identity. She explained that, "Learning Filipino content was secondary to understanding how these concepts related to students and their fellow classmates" (2010, p. 500). She led students through a Hawaiian activist decolonization framework that included five stages: 1) rediscovery/recovery 2) mourning, 3) dreaming, 4) commitment, and 5) action. She used a problem-posing pedagogy that encouraged students to think critically as they grappled with multiple perspectives on history. For example, she taught students to analyze course readings by asking: Who wrote this? "Whose perspective is privileged?" and 'Whose perspective does it marginalize?' (Halagao, 2004, p. 464-5) Her aim was not to replace one master narrative with another, but rather to help students grapple with and think their way through diverse and conflicting perspectives, then considering what to do with their new knowledge. As part of the learning process, the university students mentored and taught what they were learning to middle school students in social studies classrooms.

In two studies, Halagao examined the impact of *Pinoy Teach* on the university students. First, through a series of interviews, Halagao (2004) examined the curriculum's impact on six Filipino American college students at the end of the course. Questions focused on students' life histories before the course, their understanding of their ethnic identities, and how they experienced each part of the course. She found that since none of the students had learned about Filipino history in school, they described this curriculum as "filling in the blanks." Students also described collisions between their prior knowledge of Philippine history, learned mainly from their parents, and that in the curriculum, particularly around the experiences of Spanish, then U.S. colonization. The students expressed interest in learning about their own history in relationship to that of other groups. They described shifting from seeing other Filipinos through learned stereotypes to building shared sense of community, and

they developed a sense of confidence and empowerment to stand up to oppression and to work for their own communities.

Several years later, Halagao (2010) reported a follow-up survey of 35 former students who had participated in the course about 10 years earlier; 30 were Filipino American and 5 were Euro-American; all had completed university and were working in various professions. The survey consisted of five open-ended questions about their memory of *Pinoy Teach*, and its impact on them. Respondents reported that what remained with them was a “deeper love and appreciation of ethnic history, culture, identity, and community” (p. 505). The curriculum, through its process of decolonization, had helped them to develop a sense of empowerment and self-efficacy that persisted, as well as a life commitment to diversity and multiculturalism. They also developed ongoing activism in their work as teachers, in other professions, and/or through civic engagement where they lived.

### **San Francisco's Ninth-Grade Ethnic Studies Program**

In 2005, the San Francisco Unified School District school board unanimously passed a resolution to explore the creation of a ninth-grade ethnic studies course, and to authorize resources for a group of teachers to spend a year laying its foundation. During summer 2007, with support from a university ethnic studies faculty member, teachers began to design the course, which they taught a year later. By 2018, the course was being offered in every high school in the district, along with regular professional development for teachers and support staff. Initially, the teachers planned the curriculum around specific racial and ethnic groups' experiences. But as they quickly discovered the impossibility of covering the diverse histories, experiences, and lives of San Francisco's highly diverse population, they shifted toward a framework that enables large, interrelated concepts that center on race and racism to be taught in relationship to local contexts.

The course consists of six units, organized around the following key concepts: 1) identity and narrative, 2) systems and power, 3) hegemony and counterhegemony, 4) humanization and dehumanization, 5) causality and agency, and 6) transformation and change. Essentially, the course is organized around a deep analysis of the institutional structures of

racism, and how racism can be systemically challenged. Each unit is elaborated with enduring understandings and essential questions. For example, the curriculum framework defines hegemony (Unit 3) as: “The dominance of one group over another, supported by legitimating norms, ideas and expectations within the existing system(s) in power.” Counterhegemony “challenges values, norms, systems and conditions that have been legitimized and promoted as natural and unchanging/unchangeable by the dominant class in society.” Concepts that support the analysis of hegemony include stereotypes, mass media, DuBois’ articulation of double consciousness, Freire’s conscientization, and Plato’s theory of forms. One of the unit’s essential questions is: “What are the tools of hegemony used in the United States and how do they empower or disempower groups within society?” To learn to identify and analyze tools of hegemony, students examine media, especially media they consume such as television. A reading preparing students to analyze television begins by asking them to consider how decades of programs, scenes, ads, news stories, and so forth have normalized whiteness. They are also shown examples of the long history of minoritized groups producing television with counterhegemonic messaging. As students analyze media they consume, they are challenged to consider their analysis in relationship to that larger context.

An extensive collection of resources for teachers (including sample syllabi, powerpoints, readings, films, graphic organizers), organized primarily around the six units of the course, is available on Google Drive. During professional development, teachers learn philosophical and conceptual foundations of ethnic studies, as well as how to use the resources available to them.

Beckham and Concordia (2019) explain that, “There are concerted efforts by conservatives and traditionalists to paint the course as not rigorous, academic, or useful. We believe the best way to neutralize this tendency is to gather as much qualitative and quantitative evidence as possible about the course’s efficacy” (p. 333). Toward that end, the program’s coordinators contracted with two Stanford University researchers to evaluate its impact on students. Using a regression discontinuity design, Dee and Penner (2017) evaluated its impact on five cohorts of 1405 ninth grade students in three high schools, using data on student grade point average (GPA), attendance, and credits earned toward graduation. After controlling for several variables (such

as students' entering GPA and measures of teacher effectiveness), their "results indicate that assignment to this course increased ninth-grade student attendance by 21 percentage points, GPA by 1.4 grade points, and credits earned by 23" (p. 18). In other words, the course content, rather than weakening students academically, actually strengthened their academic performance even on traditional measures.

## Ethnic Studies Praxis

As these two examples illustrate, ethnic studies reframes academic knowledge from the points of view of historically marginalized racial and ethnic groups. Both projects intentionally reframed history – *Pinoy Teach* from Filipino American perspectives, and the San Francisco course from multiple marginalized groups' points of view.

The two examples also illustrate decoloniality. First, both offered minoritized students frameworks for critically examining the subordinate position their communities occupy, and their legacies of resistance to subordination so that students learn to identify systemic structures that can be changed, rather than locating the roots their subordination within themselves and their culture. The studies by Halagao (2004, 2010) revealed the impact of these frameworks on students' development of a sense of community with each other, a sense of personal empowerment, and ongoing activism. The study by Dee and Penner (2017) revealed the power of such framing to engage minoritized students in school, including attending class and taking classwork seriously.

Second, both treated minoritized students as intellectuals who are capable of complex critical thinking. A persistent problem minoritized students encounter is being treated as in need of remediation rather than as intellectuals. *Pinoy Teach* specifically challenged students to grapple with multiple and conflicting historical narratives, and to think through their own understanding based on doing so. Beckham and Concordia (2019) explain that central to San Francisco's ethnic studies course is engaging students in critical analysis as well as reading, writing, and conducting research. Ultimately, they "want our students to apply their skills and knowledge in the service of the creation and maintenance of a just society" (p. 331).

The examples show potential for dialog across groups. While most of the students in the *Pinoy Teach* course were Filipino American, some were white. All of the students learned an alternative history discourse than they had learned previously, one rooted in a critical analysis of racism and colonization. San Francisco's ethnic studies course, which explicitly makes space for the voices and perspectives of people marginalized by racism, is open to all students, including white students.

The two examples also suggest areas for further development. While both of these examples illustrate social studies curriculum for older students, the entire elementary and secondary experience can be designed and taught through ethnic studies. For example, while it is possible to teach math through ethnic studies (e.g., Gutstein & Peterson, 2006; Lipka, et al., 2005), much more has been written about doing so in social studies than in other disciplines. And while similar work can be done with younger students (e.g., Valdez, 2019), so far most of what is written addresses the secondary level.

## Implications

Schools generally produce historical amnesia, framing the social order as natural by teaching knowledge that reflects dominant perspectives (Apple, 2004). When considered from the vantage point of how colonization works, we can understand much of school knowledge as a continuation of European and Euro-North American attempts to replace knowledge held by subordinate groups with their own. While up to a point, students from subordinate communities learn to see school knowledge as of value, if for no other reason than its serving as a gatekeeper. But many students also question its truth, and from time to time, rebel. Rebellion can take the form of dropping out of school, but it can also take the form of organized demands for an alternative. Such is the case of ethnic studies in the U.S.

Over the past few years in the U.S., ethnic studies has experienced considerable success in becoming instantiated in schools largely through the strength of its advocacy and its demonstrated positive impact on minoritized students academically and on white students attitudinally (Sleeter, 2011). Buenavista and colleagues (2019) explain that, "Ethnic Studies is the only academic discipline to be conceptualized for People of

Color and by People of Color" (p. 228). White people can participate, but not at the expense of its central framing of issues, its commitments, and its purpose. Because of its direct challenge to deeply entrenched power relationships and the processes legitimizing them, we can anticipate efforts to either dismantle or domesticate ethnic studies, as those in power seek to marginalize "dangerous" discourse.

The applicability of this U.S.-based work to other contexts will need to be judged by members of minoritized groups themselves. When I talk about this work outside the U.S., I am usually met with skepticism, especially by members of dominant social groups. I may be told that there are too few minorities for ethnic studies to be relevant, or that ethnic studies seems to separate people rather than integrating them. And yet, on more than one occasion, someone from a minoritized group has privately expressed to me great interest in this work because it names the forms of racism that they experience. Ultimately, as a liberating project that draws insights and energy from fugitive spaces, it will not be the dominant society that takes up ethnic studies, but rather those who experience racial injustice everyday and see ethnic studies as a constructive way forward.

## References

- Adichie, C. N. (2009). El peligro la historia única – español. TED talk.  
<https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks. *Teachers College Record* 108 (4), 662-686.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge Falmer.
- Au, W., Brown, A. L. & Calderón, D. (2016). Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum. new York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (1996). The African American roots of multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action* (pp. 30–45). New York: Teachers College Press.
- Beckham, K. & Concordia, A. (2019). We don't want to just study the world, we want to change it. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter &

- W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 327-335). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- 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.
- Bloom, A. (1989). The closing of the American mind. New York: Simon & Schuster.
- Bohn, A. P. & Author. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan* 82 (2): 156-159.
- Bowman, N. A. (2010). Disequilibrium and resolution: The non-linear effects of diversity courses on well-being and orientations towards diversity. *The Review of Higher Education* 33 (4), 543-568.
- Brown, K. D. & Brown, A. L. (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: 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*, 117(14), 103-130.
- Buenavista, T. A., Stovall, D. Curammeng, E., R. Valdez, C. (2019). Ethnic studies educators as enemies of the state and the fugitive space of the classroom. In R. T. Cuaughtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 228-233). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Busey, C. L. & Russell, W. B. (2017). "We want to learn": Middle school Latino/a students discuss social studies curriculum and pedagogy. *RMLE Online*, 39:4, 1-20, DOI: 10.1080/19404476.2016.1155921
- Cabrera, N. L., Milam, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American student controversy in Tucson. *American Educational Research Journal* 51(6): 1084-1118.
- 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.
- Carmichael, J. (2012). Social control. *Oxford Bibliographies*. DOI: 10.1093/OBO/9780199756384-0048.

- Carrasco Cardona, G. & Cuauhtin, R. T. (2019). The emergence of the Ethnic Studies Now coalition in Yanga and beyond. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 310-315). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Case, A. & Ngo, B. (2017). "Do we have to call it that?" The response of neoliberal multiculturalism to college antiracism efforts. *Multicultural Perspectives* 19(4): 215-224.
- Chu, Y. (2015) The power of knowledge: a critical analysis of the depiction of ethnic minorities in China's elementary textbooks, *Race Ethnicity and Education*, 18:4, 469-487, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013460
- Cuauhtin, R. T., Zavala, M., Sleeter, C. & Au. W. (2019). Introduction. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 11-15). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- de los Rios, C. V. (2013). A curriculum of the borderlands: High school Chicana/o-Latina/o studies as sitios y lengua. *The Urban Review* 45: 58-73.
- 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: 10.3102/0002831216677002
- Diveri, M. & Moreira, C. (2013). Real world: Classrooms as decolonizing sites against neoliberal narratives of the other. *Cultural Studies Critical Methodologies* 13(6), 469-473.
- Epstein, T. (2009). *Interpreting national history*. New York: Routledge.
- Eraqi, M. M. (2015). Inclusion of Arab-Americans and Muslim-Americans within secondary U.S. history textbooks. *Journal of International Social Studies* 5 (1), 64-80.
- Fernandez, A. E. (2019). Counter-storytelling and decolonial pedagogy. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 43-47). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gorski, P. (1999). *A brief history of multicultural education*. Critical Multicultural Pavilion. [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html)
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.

- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). *Turning on learning*, 5<sup>th</sup> ed. New York: Wiley.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2006). *Rethinking mathematics*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Halagao, P. E. (2004). Holding up the mirror: The complexity of seeing your ethnic self in history. *Theory and Research in Social Education* 32 (4), 459-483.
- Halagao, P. E. (2010). Liberating Filipino Americans by decolonizing curriculum. *Race Ethnicity and Education* 13(4), 495-512.
- Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning and Black study*. 1-165. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. [https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=lkcsb\\_research](https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=6024&context=lkcsb_research)
- Institute of Educational Sciences. National Center for Education Statistics (2019). *Fast Facts*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>
- Kivel, P. (2013). *Living in the shadow of the cross*. CITY: New Society Publishers.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness and education*. New York: Routledge.
- Lipka, J., Hogan, M. P., Webster, J. P., Yanez, E., Adams, B., Clark, S., & Lacy, D. (2005). Math in a Cultural Context: Two case studies of a successful culturally-based math project. *Anthropology & Education Quarterly* 36 (4), 367-385.
- Martinez, G. (2010). *Native pride*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Musu-Gillette, L., de Brey, C., McFarland, J., Hussar, W., Sonnenberg, W., and Wilkinson-Flicker, S. (2017). *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2017 (NCES 2017-051)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved [date] from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- 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.
- Perez, D. R. (2014, Dec. 9). Characters in children's books are almost always white, and it's a big problem. *The Washington Post*. www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/12/08/characters-in-childrens-books-are-almost-always-white-and-its-a-big-problem/?noredirect=on&utm\_term=.50bb947b004c
- Piatek-Jimenez, K., Madison, M., & Przybyla-Kuchek, J. (2014). Equity in mathematics textbooks: A new look at an old issue. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering* 20(1), 55-74.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 168-178.
- Reese, D. (2007). Proceed with caution: Using Native American folktales in the classroom. *Language Arts* 84(3): 245-256.
- Rocco, T. S., Bernier, J. D., & Bowman, L. (2014). Critical race theory and HRD: Moving race front and center. *Advances in Developing Human Resources* 16(4), 457-470.
- 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.
- San Pedro, T. (2018a). Abby as ally: An argument for culturally disruptive pedagogy. *American Educational Research Journal* 55(6), 1193-1232.
- San Pedro, T. (2018b). Sustaining ourselves in unsustainable places: Revitalizing sacred landscapes within schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 62(3), 333-336.
- Schoorman, D. & Bogotch, I. (2010). Moving beyond 'diversity' to 'social justice': The challenge to reconceptualize multicultural education. *Intercultural Education* 21(1), 79-85.
- Sleeter, C.E. 1995. An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan, 81-94.
- Sleeter C. (2011). *The academic and social value of ethnic studies*. Washington, DC: National Education Association.

- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural programming in New Mexico. Unpublished report prepared for Martinez v. New Mexico, D-101-CV-2014-00793
- 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.
- Tejeda, C., Espinoza, M., & Gutierrez, K. (2003). Toward a decolonizing pedagogy: Social justice reconsidered. In Trifonas, P. P. (Ed.) *Pedagogies of difference* (pp. 10-40), New York: Routledge Falmer.
- Tintiangco-Cubales, A., Kohli, R., Sacramento, J., Henning, N., Agarwal-Rangnath, R., & Sleeter, C. 2015. Toward an ethnic studies pedagogy: Implications for K-12 schools from the research. *Urban Review* 47(1): 204-125. DOI 10.1007/s11256-014-0280-y
- U.S. Department of Education (2012). Top stories in NAEP long-term trend assessments 2012. *The Nation's Report Card*. [https://www.nationsreportcard.gov/ltt\\_2012/](https://www.nationsreportcard.gov/ltt_2012/)
- Valdez, C. (2019). Challenging colonialism: Ethnic studies in elementary social studies. In R. T. Cuauhtin, M. Zavala, C. Sleeter & W. Au (Eds.). *Rethinking ethnic studies* (pp. 161-164). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- 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: 10.1007/s12124-015-9302-x
- Vaught, S. E. & Castagno, A. E. (2008). "I don't think I'm a racist": Critical race theory, teacher attitudes, and structural racism. *Race Ethnicity and Education* 11(2), 95-113.
- Weiner, M. (2018). Curricular alienation: Multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity & Society* 42(2), 147-170.
- Woodson, A. N. (2015). "What you supposed to know:" Urban Black students' perspectives on history textbooks. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11, 57-65.
- Zavala, M. (2016). Decolonial methodologies in education. M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Science. DOI 10.1007/978-981-287-532-7\_498-1

**Contact address:** College of Education, California State University Monterey Bay, 118 ½ Dunecrest Ave., Monterey, CA 93940, USA. E-mail address: csleeter@gmail.com

