

2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica

Amie Thurber, M. Brielle Harbin, and Joe Bandy

Desde historia hasta las áreas de la salud, desde la sociología hasta la consejería escolar, una amplia gama de disciplinas abordan las manifestaciones históricas y continuas de la desigualdad racial y la injusticia en el plan educativo. Estos esfuerzos son parte de un amplio movimiento de educación en justicia social en el que los educadores equipan a los estudiantes para analizar, comprender e intervenir en los sistemas de opresión a fin de promover la equidad para todas las personas.

La educación en justicia social tiene implicaciones para lo que enseñamos (plan de estudios) y cómo lo enseñamos (pedagogía). A pesar de que un número cada vez mayor de instructores aportan un análisis crítico de la justicia y la discriminación racial a su plan de estudios, muchos reportan acerca de los desafíos para enseñar este contenido de manera efectiva. Para comenzar a abordar esta necesidad, esta guía resume algunos de los desafíos comunes que los instructores pueden encontrar y ofrece cinco principios pedagógicos generales para enseñar justicia racial y tres posibles estrategias para implementar cada estrategia en el aula.

Para el propósito de esta guía, usamos “enseñar raza” y “enseñar injusticia racial” indistintamente, y usamos ambos términos como abreviatura para los cursos que incorporan contenido relacionado con la raza, el racismo, la injusticia racial y los movimientos por la justicia racial.

Definiciones

Raza: aunque existen variaciones en la etnia y la cultura humanas, no hay una base biológica para las categorías raciales. La raza es una construcción social que ha servido en gran medida para justificar el trato injusto y a menudo inhumano de algunas poblaciones por parte de otras, como la expulsión forzosa y el genocidio de poblaciones indígenas, la esclavitud de africanos y el Holocausto judío. Debido a que los grupos raciales están contruidos socialmente, sus significados no se han fijado a lo largo del tiempo, pueden diferir entre contextos sociales y geografías y, a menudo, se cuestionan. Además, cómo uno se identifica racialmente puede diferir de cómo uno es percibido.

Racismo: Siguiendo a Tatum (1992), entendemos el racismo como “un sistema de ventaja basado en la raza” que se perpetúa a través de instituciones, políticas, prácticas, ideologías e interacciones interpersonales. En el contexto de los Estados Unidos, el racismo ha beneficiado y continúa beneficiando a las personas percibidas como “blancas” y perjudica a las percibidas como “personas de color”. Como tal, aunque la raza está “inventada”, el racismo da forma poderosamente a las experiencias y oportunidades de vida.

Desafíos Comunes al Educar Acerca de la Raza

Para muchos de nosotros, la enseñanza de temas raciales relacionados con la justicia racial se encuentran simultáneamente entre las partes más gratificantes y más exigentes de nuestra vida académica. En palabras del profesor de educación superior Michalinos Zembylas, “muchas cosas pueden salir terriblemente mal” (2012, p. 120). El contenido del curso puede desafiar las creencias y suposiciones profundamente arraigadas del estudiante sobre sí mismo y la sociedad. Puede plantear preguntas sobre quién tiene derecho a hablar o enseñar sobre temas relacionados con la raza, evocar una amplia gama de emociones y fomentar conflictos interpersonales.

Incluso los educadores experimentados pueden confundirse cuando se enfrentan a las reacciones de los estudiantes al contenido de justicia racial, la resistencia al aprendizaje, las microagresiones hacia los demás y / o los comentarios o comportamientos agresivos. Algunos instructores informan que se congelan ante los momentos cargados de emociones en el aula. Otros, recelosos de “cerrar” las opiniones disidentes, dudan en desafiar las lógicas defectuosas incrustadas en las afirmaciones de los estudiantes. Otros instructores adoptan un enfoque paternalista en la enseñanza de la justicia racial. En un ensayo que invita a la reflexión sobre la enseñanza de estudiantes blancos que se resisten a aprender sobre la justicia racial, una instructora señaló que se había “retirado a una pedagogía didáctica, inactiva, no comprometida ...” y otra confesó de “punzadas sarcásticas como pedagogía” (Lichty y Palamaro-Munsell, 2017, p. 16).

Dada la amplitud de los desafíos para la enseñanza eficaz de la justicia racial, Lichty y Palamaro-Munsell concluyen: “Necesitamos estrategias concretas para... sentarse éticamente con tensiones que presionan contra nuestras identidades, nuestras historias, poder y privilegios. Necesitamos estrategias para minimizar el daño a todos los estudiantes, para fomentar el diálogo y la reflexividad en el aula universitaria”(2017, p. 9).

Abordando los desafíos a través del diseño de cursos

Muchos de los desafíos que enfrentan los instructores al enseñar sobre la raza se pueden abordar, en parte, a través del diseño intencional de cursos. Siguiendo las mejores prácticas en el diseño de cursos, los instructores deben identificar primero los “entendimientos duraderos” que esperamos que los estudiantes se lleven consigo al final de la clase, determinar cómo evaluarán el aprendizaje de los estudiantes hacia esos objetivos y luego construir experiencias de aprendizaje productivas (ver Wiggins Y McTighe, 2005).

Los cursos relacionados con la justicia racial pueden tener varios objetivos de aprendizaje, tales como: aumentar la empatía, desafiar conceptos erróneos, ampliar perspectivas teóricas, cultivar habilidades analíticas o desarrollar herramientas para un diálogo productivo.

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental determinar cómo el progreso puede ser evidente. Para algunos objetivos de aprendizaje, las estrategias de evaluación tradicionales (por ejemplo, cuestionarios, exámenes o trabajos de investigación) pueden ser apropiadas, mientras que otros objetivos pueden requerir evaluaciones basadas en el desempeño. Por ejemplo, si equipar a los estudiantes con herramientas para el diálogo intergrupal es un objetivo de aprendizaje clave, la evaluación podría incluir reflexiones propias y de los compañeros sobre la participación de los estudiantes en el diálogo de grupos grandes y pequeños en clase.

Finalmente, la elección de contenido de un instructor (la constelación de textos, medios, conferencias, laboratorios y actividades de aprendizaje en una clase determinada) debe diseñarse para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para demostrar ese aprendizaje a través de los modos de evaluación planificados. En la era actual, muchos departamentos están reevaluando su plan de estudios para aumentar la representación del conocimiento previamente marginado o las perspectivas subrepresentadas (O’Neill y Miller, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017). Por ejemplo, en todos los cursos del programa de Maestría en Trabajo Social de la Universidad de Seattle, al menos el 50% de las lecturas requeridas están escritas por académicos de color u otros grupos marginados.

Aunque el diseño intencional del curso puede sentar las bases para crear un entorno de aprendizaje productivo, por sí solo es insuficiente para abordar los desafíos inesperados que pueden surgir en la enseñanza de la carrera. Cualquier cantidad de eventos puede provocar fuertes reacciones en el aula, como un comentario brusco de un estudiante, un ataque de motivación racial en la comunidad, un acto de incitación al odio en el campus. Tales momentos requieren que los instructores sean ágiles en su facilitación, sin embargo, la preparación para manejar estos momentos a menudo se descuida en los programas de capacitación de maestros (Sue, Lin, Torino, Capodilupo y Rivera, 2009). Tenga en cuenta que las siguientes páginas presentan principios rectores y las estrategias pedagógicas correspondientes, sintetizados a partir de una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la enseñanza de la raza (Harbin, Thurber y Bandy, en prensa).

Principio 1: Promueva la Reflexión.

Promover la reflexividad de los estudiantes es un elemento fundamental de la educación en justicia racial (Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder y Swartz, 2010; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Zembylas, 2012). La reflexividad se entiende ampliamente como la capacidad de considerar los propios sentimientos, reacciones y motivos de uno y cómo afectan los comportamientos. En el contexto de la educación sobre la justicia racial, la reflexividad sugiere la capacidad de evaluar críticamente la propia ubicación social y la socialización racial, ser cada vez más consciente de los prejuicios raciales y estar dispuesto a investigar las formas en que las perspectivas internas sobre la raza informan nuestras interacciones y relaciones.

Las estrategias para fomentar la reflexividad incluyen:

- Modelar la reflexividad. Los instructores pueden cuestionar sus propias experiencias de marginación, privilegio y dominio internalizado, y compartir estas reflexiones con los estudiantes como un ejemplo del tipo de autorreflexión rigurosa que se espera en el curso (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Rothschild, 2003; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). En algunos entornos, tal modelado puede requerir relativamente poca vulnerabilidad. Sin embargo, en otros entornos, los instructores pueden sentirse incómodos al hacer tales revelaciones. Reconocer estos sentimientos puede ser una forma de normalizar el malestar.
- Abordar la posicionalidad del instructor. Si bien es cierto que los instructores de todos los orígenes pueden ser igualmente efectivos (o ineficaces) en la conducción del contenido de justicia racial, también es cierto que los estudiantes responderán de manera diferente a los instructores, al menos inicialmente, sobre la base de su raza percibida y otras identidades (Housee, 2008). La posicionalidad de un profesor puede generar en los estudiantes diversas reacciones: confianza, afinidad, autenticidad, esperanza, así como desconfianza, alienación, escepticismo o aislamiento. Rothschild (2003) anima a los estudiantes a

reflexionar sobre sus reacciones a la posicionalidad percibida por un instructor, asignando una reflexión escrita a la pregunta: “¿Qué preocupaciones pueden tener acerca de tomar este curso del profesor (nombre)?”

- Asignación de ensayos / diarios autobiográficos. Proporcionar tareas que requieran que los estudiantes establezcan conexiones entre el contenido del curso y sus experiencias vividas es otra forma de fomentar la reflexividad. Los instructores pueden ofrecer una variedad de indicaciones relacionadas con el contenido del curso, como:
 - ¿Qué / cómo aprendió por primera vez sobre la raza?
 - ¿Cuándo se enteró por primera vez de que era miembro de un grupo racial?
 - ¿Qué / cómo se enteró de su grupo racial?
 - ¿Cuándo se enteró por primera vez de que existían otros grupos raciales además del suyo?
 - ¿Qué / cómo se enteró de este / estos grupos?
 - ¿Cómo percibe a su propia raza y cómo la perciben los demás?
 - Seleccione una institución importante en su vida (es decir, educativa, religiosa, mediática / cultural, etc.). ¿Qué ha aprendido de esta institución sobre la raza? ¿Cómo pudo esto haber impactado las relaciones y la identidad?
 - Analice sus relaciones con personas que han sido socializadas en un grupo racial diferente al suyo. Pensando en su infancia, ¿cuál ha sido la naturaleza de estas relaciones (es decir, amigos, familia, maestros, proveedores de servicios, mentores / entrenadores, beneficiarios de caridad, etc.)? ¿Han cambiado los tipos con el tiempo? ¿Qué nota sobre las relaciones en su vida hoy?

Los instructores han experimentado con una variedad de usos de estas reflexiones escritas, que incluyen asignarlas como tarea, usarlas como sugerencias para la discusión en clase y hacer que los estudiantes revisen y comenten sus reflexiones iniciales más adelante en el semestre (Danowitz & Tuitt, 2011, Rothschild, 2003; Estrada y Matthews, 2016; Matias y Mackey, 2016; y Winans, 2005).

Principio 2: Prepararse para, y darle la bienvenida a la dificultad.

Se puede argumentar que toda educación, especialmente cuando se cuestionan creencias hegemónicas, es necesariamente un proceso incómodo. Esto es particularmente cierto en la educación en justicia racial, que implica lidiar con identidades individuales, culturales y nacionales (Housee, 2008). En este contexto, el conflicto puede ser un signo de crecimiento intelectual (O'Neill & Miller, 2015). Aunque los educadores no deben apuntar a crear malestar como un fin en sí mismo, es fundamental que los instructores esperen, acojan y se preparen para el conflicto (Danowitz y Tuitt, 2011; Ford, 2012; Housee, S., 2008; Kumashiro, 2000; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Matias y Mackey, 2016; O'Neill y Miller, 2015; Simpson, 2006; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). Como tal, Kumashiro señala que “los educadores deben esperar que sus estudiantes entren en crisis” y, al hacerlo, “proporcionar espacio en el programa de estudios para que los estudiantes trabajen en su crisis de una manera que cambie la opresión” (2000, p.7). Los instructores también deben estar preparados para responder a las microagresiones en el aula de manera que faciliten el aprendizaje y la responsabilidad y, siempre que sea posible, reparen las rupturas en las relaciones (Thurber y DiAngelo, 2018).

Algunas estrategias para prepararse para la dificultad incluyen:

- Una normalización de la dificultad. Los instructores pueden optar por incluir una declaración en el programa de estudios que recuerde a los estudiantes que, si bien la repetición es reconfortante, aprender cosas nuevas, especialmente las que desafían creencias que se tenían anteriormente, no lo es (Kumashiro, 2000). Esto también se puede decir en clase, según corresponda. Los instructores también pueden optar por iniciar un meta-diálogo sobre discusiones dentro del curso, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que reflexionen sobre lo que constituye una conversación productiva en el aula y, al hacerlo, desafiando las nociones de seguridad, riesgo y comodidad (Leonardo & Porter, 2010). Matias y Mackey, 2016).
- Asignación de reflexiones metacognitivas. Como parte de la normalización de la incomodidad, los instructores pueden pedir a los estudiantes que escriban las preocupaciones que tengan acerca de hablar sobre raza / racismo en clase (por ejemplo, parecer racista o ser el objetivo de microagresiones de otros) o sus sentimientos sobre el tema (Estrada y Matthews, 2016 ; Rothschild, 2003). Estas reflexiones pueden compartirse en parejas o tríadas y luego discutirse entre la clase en su conjunto como una forma de reconocer y normalizar las preocupaciones que los estudiantes traen a la perspectiva de hablar sobre la raza.

- Utilizando diarios de aprendizaje críticos. Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt (2017) sugieren el uso de un “diario de aprendizaje crítico”, un lugar para reflexiones sin calificar que no se comparten con otros estudiantes o el profesor pero que fomenta la autorreflexión cuando surgen momentos calientes. en el curso. Los diarios de aprendizaje crítico pueden ser una herramienta útil para los estudiantes mientras procesan su aprendizaje, al mismo tiempo que los alientan a ser responsables de comprender sus propias respuestas emocionales al contenido y las interacciones del curso.

Principio #3: Encontrar a los estudiantes en donde ellos están.

Al considerar cómo enseñar contenido de justicia racial, los instructores deben considerar el contexto general del campus, así como a sus estudiantes individuales. En algunos contextos, no es raro que los estudiantes blancos nunca hayan tenido un compañero o instructor negro; nunca haber considerado profundamente el impacto del racismo en su propia identidad, relaciones o condiciones sociales más amplias; y en consecuencia, carecer de lenguaje para hablar de raza y racismo (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Santas, 2000; Simpson, 2006; Rothschild, 2003). Incluso en contextos donde los estudiantes han estado expuestos a una diversidad de perspectivas sobre la raza, la investigación indica que la gran mayoría de las personas blancas tienen creencias y entendimientos arraigados en información errónea, prejuicios o creencias internalizadas en la superioridad blanca (Sue, 2010).

Encontrar a los estudiantes donde ellos están plantea un desafío pedagógico, ya que los estudiantes de una clase determinada pueden estar en una variedad de zonas. Al igual que en una conversación entre personas con diferentes niveles de fluidez en un idioma determinado, hay un amplio margen para el error y los malentendidos. Por lo tanto, encontrar a los estudiantes donde se encuentran requiere considerar la base de conocimientos del estudiante, proporcionar herramientas para un compromiso constructivo con el material del curso y ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevos conocimientos.

Las estrategias para encontrar a los estudiantes en donde ellos están incluye:

- Evaluar los conocimientos y las ideas preconcebidas de los estudiantes. Esto se puede hacer en el primer día de clase a través de una prueba previa sin calificar, con preguntas de respuesta corta relacionadas con los conceptos básicos del curso (por ejemplo, esto puede incluir conceptos como socialización racial, disparidades raciales y / o blancura).). El diario autobiográfico descrito anteriormente también funciona como una evaluación de las ideas preconcebidas de los estudiantes.
- Proporcionar habilidades para el diálogo. Existe un debate sobre la utilidad de las pautas de discusión, con varios académicos argumentando que tales pautas a menudo funcionan para privilegiar el sentido de comodidad y seguridad de los estudiantes blancos sobre la autorreflexión crítica (Leonardo y Porter, 2010; Sensoy y DiAngelo, 2014). Dicho esto, numerosos académicos sugieren dedicar tiempo y contenido en el curso para discutir y desarrollar habilidades para conversaciones productivas sobre raza (Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Leonardo y Porter, 2010). Por ejemplo, Matias y Mackey (2015) presentan a los estudiantes el estudio de Bonilla-Silva (2006) sobre los “movimientos semánticos” de los estudiantes blancos [2] y los alientan a notar cuándo se emplean estas tácticas discursivas en clase. Como otro ejemplo, Sensoy y DiAngelo instruyen a los estudiantes para que reformulen sus afirmaciones como preguntas, proporcionando una lista de 18 posibles sugerencias diseñadas para “generar humildad, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, interrogar lo que creemos que sabemos y practicar cómo lidiar con nueva información” (2014 , pág.194). Por ejemplo, cuando un estudiante responde a una lectura con la afirmación: “No estoy de acuerdo en que solo los blancos puedan ser racistas, eso no es cierto”, un instructor podría entrenarlo para que pregunte: “El autor sostiene que solo los blancos pueden ser racistas. racista (etc.) ... ¿Puedes ayudarme a entender eso?”
- Involucrar los argumentos de los estudiantes, incluso cuando son defectuosos. Los estudiantes que no han pensado profundamente en cuestiones de raza y racismo, o que no han estado expuestos a puntos de vista alternativos, pueden expresar argumentos que son problemáticos de varias maneras. Por ejemplo, un estudiante puede afirmar que el racismo es un fenómeno que existe solo en el pasado o atribuir un estereotipo a todos los miembros de un grupo étnico en particular. Zembylas (2012) sugiere el uso de “empatía estratégica”. En la práctica, la empatía estratégica requiere resistir el impulso de corregir la información errónea y adoptar en cambio una postura de indagación sobre las motivaciones complejas y contradictorias de los estudiantes con el fin de promover la autorreflexión y el pensamiento crítico, una estrategia que otros defienden (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Winans, 2005; Zembylas, 2012). Esto podría parecer hacer preguntas sobre una declaración en particular. Por ejemplo, en respuesta a la afirmación de un estudiante de que los inmigrantes indocumentados están “quitando trabajos a los estadounidenses”, un instructor podría considerar algunas de las siguientes indicaciones:
 - Cuéntame más sobre eso...

- Parece que tiene opiniones sólidas sobre esto: ¿ha tenido alguna experiencia personal que pueda ayudarnos a comprender de dónde viene?
- Me alegra que hayas mencionado esto, porque este sentimiento es algo que escuchamos mucho en la cultura popular y es importante comprenderlo y analizarlo. ¿Cuáles son las preocupaciones subyacentes a esta declaración?

Otros académicos sugieren identificar directamente fallas en la argumentación o errores fácticos, al tiempo que se lleva a los estudiantes a indagar sobre la función del argumento en la perpetuación del racismo (Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt, 2017). Usando el ejemplo anterior, un instructor podría ofrecer evidencia de escasez de mano de obra estacional en industrias agrícolas que han dependido de los trabajadores migrantes durante décadas e introducir la historia de las políticas gubernamentales de EE. UU. Que han traído trabajadores no residentes al país para satisfacer esa demanda (es decir, la ayuda de *Braceros*) o citar estadísticas sobre los empleos que crean los inmigrantes a través de su consumo e impuestos, además de otros efectos de crecimiento. Luego pueden pedir a los estudiantes que consideren por qué ha persistido la narrativa de inmigrantes que toman trabajos estadounidenses.

Ya sea que un instructor adopte una postura de “empatía estratégica” o “exprese mientras lo nombra”, la recomendación es encontrar a los estudiantes donde están, pero no dejarlos donde están.

Principio 4: Involucrar las dimensiones afectivas y entrelazadas del aprendizaje

Es fundamental que los instructores utilicen las lecciones y el texto para proporcionar a los estudiantes conocimientos empíricos relevantes relacionados con el contenido del curso. Esto a menudo implica proporcionar el contexto histórico necesario para que los estudiantes comprendan patrones y tendencias y desarrollar la capacidad intelectual de los estudiantes para participar en el análisis social (Santas, 2000; Estrada y Matthews, 2016). Sin embargo, la educación en justicia racial requiere mucho más que simplemente corregir la información errónea o desarrollar y aplicar un análisis de justicia racial. El contenido de justicia racial es muy afectivo; de hecho, parte de la naturaleza problemática de las categorías raciales son las formas en que se han construido para evocar estados de sentimiento y emociones (por ejemplo, seguridad, miedo, desconfianza). Además, los estudiantes experimentan una gran cantidad de sentimientos en respuesta al contenido del curso y las interacciones en el aula.

De manera relacionada, los cursos de justicia racial involucran a los estudiantes en experiencias vividas como personas que han sido afectadas por la raza y el racismo; y participar en las interacciones en el aula es otra forma en que la raza y el racismo se encarnan, a través de con quién eligen sentarse al lado, con quién eligen asociarse en la clase o en las actividades de grupos pequeños, cuando eligen hablar y cuando permanecen en silencio. Como tal, es esencial involucrar las dimensiones afectivas y encarnadas del aprendizaje (Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder & Swartz, 2010; Danowitz & Tuitt, 2011; Housee, S., 2008; Estrada & Matthews, 2016; Ford, 2012; Kumashiro, 2000; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Matias y Mackey, 2016; Rothschild, 2003; Simpson, 2006; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Zembylas, 2012).

El llamado a “devolver el cuerpo a la creación de conocimiento” (Sutherland, 2013, p. 739) comienza con la normalización de las dimensiones afectivas y encarnadas del aprendizaje (Estrada & Matthews 2016) y ayudando a los estudiantes a desarrollar la alfabetización emocional. Como afirman Matias y Mackey, los estudiantes deben “aprender a apropiarse de sus propias respuestas emocionales al aprender sobre raza, racismo, supremacía blanca y blancura” (2016, p. 37). Al mismo tiempo, los estudiantes deben estar dispuestos a considerar las respuestas emocionales de los demás, que pueden ser similares o diferentes a las suyas. Este aprendizaje tiene lugar a través del encuentro con el contenido del curso y también a través de la enseñanza y el aprendizaje entre pares. Los estudiosos de la educación en justicia social recomiendan que los instructores aprovechen las experiencias vividas de los estudiantes como fuentes de conocimiento y aprendizaje (Danowitz y Tuitt, 2011; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). En la práctica, la participación de las dimensiones afectiva y encarnada del aprendizaje adopta una variedad de formas, que incluyen: emparejar actividades cognitivas y experimentales; disminuir la velocidad para dar tiempo a los estudiantes para que se involucren más profundamente en el contenido del curso; e incorporar formas sensoriales de conocimiento, como la inclusión de rituales / prácticas de atención plena (Danowitz y Tuitt, 2011; Estrada y Matthews 2016; Housee, 2008; Ford, 2012; Rothschild, 2003; Shahjahan, 2015; Sutherland, 2013; Waring y Bordoloi, 2012).

Las estrategias específicas para involucrar las dimensiones afectivas y corporales del aprendizaje incluyen:

- Diversificar el contenido del curso. Aunque muchos cursos de justicia racial se basan en gran medida en artículos o libros académicos, estos no son las únicas fuentes de conocimiento. Otras posibilidades incluyen analizar narrativas / memorias (auto) biográficas que pueden sacar a la superficie sentimientos, experiencias, así como nuevos entendimientos (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Winans, 2005). El teatro, los videos, la palabra hablada, las redes sociales, la música, los videoclips en la web, las

artes visuales, los anuncios y los juegos son otros ejemplos de ‘textos’ a menudo cargados afectivamente que brindan otra forma de aprender sobre la construcción social de la raza y las manifestaciones sistémicas de racismo.

- Diversificar las formas de participación. Si bien la participación puede ser un desafío en cualquier curso, este puede ser particularmente el caso en cursos que exploran contenido que desafía las creencias y perspectivas de los estudiantes. Iniciar una conversación en clase en parejas o en grupos pequeños puede aumentar la participación en discusiones de grupos grandes (Santas, 2000; Waring y Bordoloi, 2012). Como señalaron Barkley, Cross y Major (2014), la incorporación de actividades de aprendizaje activas y colaborativas, incluidas experiencias significativas individuales, grupales o de toda la clase, hace que las clases sean más accesibles para los estudiantes de color, las mujeres y los estudiantes de primera generación al mismo tiempo, basándose en las dimensiones incorporadas del aprendizaje. Por ejemplo, se ha demostrado que el uso del teatro / actuación, en el que los estudiantes adoptan activamente diversas perspectivas, facilita cambios en la comprensión de la raza por parte de los estudiantes (Sutherland, 2013).
- *Diversifying forms of assessment.* Many racial justice courses assess student learning only in terms of cognitive development, for example through quizzes, exams, or research papers. Including other modes of assessment allows instructors to assess affective and social development as well. As examples, Matias & Mackey (2016) assign preservice teachers to create videos and digital stories that integrate and apply course learning, Finn (2016) describes a multi-media positionality montage assignment for social work students to reflect on how their own identities inform their social work practice, and Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder & Swartz (2010) use an array of visual mapping activities to guide students to reflect on their individual and community contexts.

Principio #5: Formar una comunidad de aprendizaje

La creación de un sentido de pertenencia dentro de un aula se reconoce cada vez más como un elemento fundamental para el aprendizaje; los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten conectados, cuidados y que se valoran sus perspectivas (Samuel, 2017). Esto es particularmente cierto cuando se enseña justicia racial, donde la construcción de una comunidad dentro de la clase aumenta la comodidad y la voluntad de participar en el aprendizaje “umbral” (Delano-Oriaran y Parks, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Santas, 2000; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). Si bien a continuación destacamos una serie de estrategias para construir una comunidad de aprendizaje, también es importante reconocer los riesgos diferenciales de los estudiantes (y el profesorado) de participar en dichas comunidades (Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt, 2017). Leonardo y Porter advierten que algunos “blancos convierten el racismo en un problema intelectualista, más que en uno vivido” (2010, p. 149). La intelectualización de la raza y el racismo por parte de algunos estudiantes, mientras que otros lidian íntimamente con la experiencia vivida del racismo, crea un terreno desigual sobre el cual construir una comunidad de aprendizaje. Aunque todavía es posible hacerlo, requiere una mayor intencionalidad por parte del instructor.

Las estrategias específicas para construir una comunidad de aprendizaje incluyen:

- Haciéndose usted disponible. La construcción de comunidad dentro de un curso a menudo comienza con la construcción de una relación alumno-instructor. Esfuércese por aprender los nombres de los estudiantes y usarlos. Cree una tarea de bajo riesgo para que los estudiantes visiten su horario de oficina o el de su asistente de enseñanza durante las dos primeras semanas del semestre para comenzar a construir una buena relación. Sea transparente sobre su compromiso con la justicia racial, al mismo tiempo que refleje la humildad y su postura como un aprendiz de por vida. Hágales saber a los estudiantes que les agradecería conocer su experiencia en el curso y cómo puede ser más eficaz.
- Diseñar oportunidades para un aprendizaje significativo entre pares. Al diseñar grupos pequeños, es fundamental tener en cuenta para quién es la conversación “para”. En los cursos de justicia racial, con demasiada frecuencia se explota el conocimiento y la experiencia de los estudiantes de color para avanzar en el aprendizaje de los estudiantes blancos. A veces, un instructor puede optar por utilizar reuniones intragrupales en las que los estudiantes que comparten algunos aspectos de la identidad social (por ejemplo, estudiantes negros, estudiantes de primera generación, estudiantes blancos, etc.) exploran similitudes y diferencias entre sus experiencias, ofrecen apoyo de pares y aprenden de y desafiar las perspectivas de los demás (Leonardo & Porter, 2010). En otras ocasiones, el diálogo intergrupar puede ser más apropiado y un instructor puede crear intencionalmente pequeños grupos que son diversos a lo largo de una serie de ejes, incluidos el origen étnico, el género o la geografía. Crear un diálogo significativo entre grupos sobre temas de raza puede ser un desafío para los instructores que trabajan en entornos étnicamente homogéneos. Algunos instructores han experimentado con el diseño de cursos interinstitucionales, reuniendo a estudiantes de dos universidades en sesiones en línea y presenciales (Leibowitz, B., Bozalek, V., Rohleder, P., Carolissen, R. y Swartz, L., 2010). Los grupos que se reúnen con el tiempo tienen el potencial de formar vínculos más profundos y, al mismo tiempo, proporcionar un mayor desafío intelectual. Suoranta y Moision (2006) describen el uso de un “Círculo de estudio” en el que los estudiantes se dividen en grupos de cuatro a ocho participantes. Estos pequeños

grupos se reúnen un número determinado de veces durante el trimestre para discutir las lecturas, turnándose para presentar resúmenes y liderar discusiones, mientras documentan su trabajo colectivo. El grupo representa los productos de su investigación colectiva en forma de un portafolio convertido en instructor.

- Buscar una comunidad de aprendizaje para usted. Así como nuestros estudiantes tienen más probabilidades de participar en un aprendizaje transformador cuando sienten un sentido de conexión y pertenencia, los instructores aportan lo mejor de nosotros para enseñar contenido de justicia racial cuando somos parte de una comunidad de aprendizaje que ofrece apoyo, desafíos e innovación continuos. Algunas universidades y colegios ofrecen comunidades de aprendizaje formalizadas para instructores. Durante los últimos años, el Centro de Enseñanza de la Universidad de Vanderbilt ha facilitado múltiples comunidades de aprendizaje de un año relacionadas con temas de enseñanza, diferencia y poder, con profesores interesados que se reúnen mensualmente para compartir experiencias y adquirir habilidades. La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Smith ofrece un taller semanal titulado “Pedagogía y diversidad” donde los profesores se reúnen para compartir estrategias para integrar contenido y prácticas antirracistas en sus cursos y solucionar problemas de dilemas de enseñanza (O’Neill y Miller, 2015). Donde no existan tales redes formalizadas, los profesores interesados pueden autoorganizar un grupo de lectura / discusión, talleres para compartir habilidades u otras reuniones para discutir la pedagogía de la justicia racial y mejorar su desarrollo profesional.

Conclusión

Existe un impulso significativo en la educación superior para integrar la educación en justicia social en el plan de estudios en una amplia gama de disciplinas. Si bien existe un campo floreciente de la literatura relacionada con las mejores prácticas en la enseñanza de la justicia racial, todavía nos queda mucho por aprender. Inevitablemente, seguirá habiendo situaciones que nos dejarán perplejos, momentos en los que no estamos seguros de la forma más eficaz de responder, en los que no podemos ver el mejor camino para atender las diversas necesidades de nuestros estudiantes. A veces, el aprendizaje de los estudiantes puede ser modesto y las perspectivas desinformadas pueden permanecer arraigadas. En cualquier curso, nuestros estudiantes se irán con menos o más de lo que esperábamos, tanto como resultado de nuestras contribuciones como a pesar de ellas. Como concluye Simpson: “Dada la oportunidad, nuestros estudiantes aprenden de maneras que tienen sentido para ellos y, a menudo, de maneras que no podemos predecir. Asimismo, son nuestros alumnos quienes decidirán qué tomar y dejar de nuestras clases...” (2006, p. 89). Como instructores, nosotros también necesitamos aumentar nuestra comodidad al no saber las respuestas y abrazar la humildad, tal como le pedimos a nuestros estudiantes (Simpson, 2006; Lichty & Palamaro-Munsell, 2017; Leonardo & Porter, 2010). De hecho, la enseñanza es un proceso emergente. Incluso con los planes mejor trazados, no siempre podemos anticipar los desafíos y posibilidades que surgirán en un curso dado.

Referencias

Thurber, A., Harbin, M.B., & Bandy, J. (2019). [Teaching Race: Pedagogy and Practice](#)[artículo electrónico]. Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC-BY-NC 4.0 International](#)

This page titled [2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).