

Luces y Sombras en la Enseñanza de la Educación (Multi)cultural: Reflexiones a partir de un Caso de Estudio de los EEUU

Lights and Shadows in Teaching (Multi)cultural Education: Reflections from a Case Study in the US

Luzes e Sombras no Ensino de Educação (Multi)cultural: Reflexões de um Estudo de Caso de os EUA

Andrea Flanagan Bórquez ^{1*}

John Raible ²

¹ Universidad de Valparaíso. ² University of Nebraska-Lincoln

El presente estudio cualitativo busca discutir los principales resultados encontrados en un estudio sobre la enseñanza de la educación multicultural en una universidad del Medio oeste de los Estados Unidos, en donde el contexto racial/étnico es predominantemente blanco y en donde el profesor de la cátedra constituye una minoría racial/étnica, religiosa, y sexual. En los Estados Unidos, la educación multicultural es una de las principales aproximaciones para entender la diversidad y promover la equidad y la justicia social en ambientes educativos (Banks, 2004; Newby, Swift y Newby, 1996). Específicamente en educación superior, varias publicaciones desde los EEUU se han focalizado principalmente en la raza/etnia, género y en políticas para promover la educación multicultural en los futuros profesores; sin embargo, evidencias empíricas sobre los desafíos que presenta la enseñanza de este tópico en educación superior y desde la perspectiva de una minoría es altamente escasa. A través de observaciones y entrevistas desarrolladas durante un semestre académico a un profesor que se identifica como Afroamericano biracial, fue posible establecer lo siguiente: (1) la importancia del estatus de minoría del profesor cuando se enseña a estudiantes que constituyen una mayoría; (2) la lucha simbólica en el aula; (3) el efecto en el ambiente de clases de la enseñanza de contenidos con alta carga emocional; y (4) el efecto de las características físicas de la sala de clases. Asimismo, políticas institucionales que promuevan y apoyen la diversidad resultan primordiales en el desarrollo de un ambiente educativo que trabaje en pro de la multiculturalidad.

Descriptores: Educación multicultural, Educación superior, Minorías raciales, Minorías étnicas, Enseñanza.

*Contacto: andrea.flanagan@uv.cl

This qualitative study aims to discuss the main findings in a study on the teaching of multicultural education at a university in the Midwest of the United States, where the racial / ethnic context is predominantly white and where the teacher of the class is a racial and ethnic, religious, and a sexual minority. In the United States, multicultural education is one of the main approaches to understand diversity and promote equity and social justice in educational settings (Banks, 2004; Newby, Swift, & Newby, 1996). Specifically, in higher education, various publications from the country have focused mainly on race / ethnicity, gender and multicultural policies to promote education in future teachers. However, empirical evidence about the challenges of teaching this topic in higher education from the perspective of a minority is not available. Through observations and interviews carried out during an academic semester to a biracial professor, it was possible to establish: (1) the importance of the minority social status of the professor while teaching students of the majority; (2) the symbolic struggle in the classroom; (3) the effect on the classroom community of the high emotional content; and (4) the effect on the classroom community of the physical environment. Also, institutional policies that promote and support diversity are crucial in the development of an educational environment that works towards multiculturalism.

Keywords: Multicultural education, Higher education, Racial minorities, Ethnic minorities, Teaching.

Este estudo qualitativo tem por objetivo discutir os principais resultados encontrados em um estudo sobre o ensino da educação multicultural em uma universidade no Meio-Oeste dos Estados Unidos, onde o fundo racial / étnica é predominantemente branca e onde o professor da cadeira é minorias raciais / étnicas, religiosas e sexuais. Nos Estados Unidos, a educação multicultural é uma das principais abordagens para a compreensão da diversidade e promover a equidade e justiça social em contextos educativos (Banks, 2004; Newby, Swift e Newby, 1996). Especificamente no ensino superior, várias publicações de os EUA têm-se centrado principalmente na raça / etnia, gênero e políticas multiculturais para promover a educação nos futuros professores; no entanto, a evidência empírica sobre os desafios da docência do ensino superior este tema a partir da perspectiva de uma minoria é altamente limitado. Através de observações e entrevistas realizadas durante um semestre a um professor que se identifica como Africano americano biracial, foi possível estabelecer o seguinte: (1) a importância do status de minoria quando o professor ensina os alunos que constituem a maioria; (2) a luta simbólica na sala de aula; (3) o efeito sobre o meio ambiente das aulas de ensino com alto conteúdo emocional; e (4) o efeito de as características físicas da sala de aula. Além disso, as políticas institucionais que promovem e apoiam a diversidade são primordiais no desenvolvimento de um ambiente educacional que trabalhar no sentido de multiculturalismo.

Palavras-chave: Educação multicultural, Ensino superior, Minorias raciais, Minorias étnicas, Ensino.

Introducción

La educación multicultural en los Estados Unidos (EEUU) ha sido descrita y entendida principalmente bajo una perspectiva histórica y sociopolítica (Au, 2009; Banks, 2004; Lei y Grant, 2001; Nieto y Bode, 2012). De acuerdo a Nieto y Bode (2012) la educación multicultural abarca múltiples dimensiones relacionados con la religión, lenguaje, orientación sexual, género y raza/etnia, entre otras diferencias humanas. Sin embargo, la adopción y promoción de esta premisa no es gratuita. La educación a través de sus políticas, prácticas y actores debe contribuir y asegurar que esta idea se cristalice y sea una verdad practicada.

Aunque EEUU posee un cuerpo considerable de conocimientos sobre la educación multicultural, la investigación sobre este tema se ha centrado principalmente en los niveles K-12, es decir, los niveles preescolar, de primaria y secundaria. El nivel de conocimiento en estos niveles abarcan experiencias de trabajo dentro y fuera de la sala de clases, prácticas en el aula, y/ o sugerencias prácticas para educadores y personas que trabajan para las escuelas (Au, 2009; Ramírez y Gallardo, 2001).

Evidencia en la educación multicultural en la educación superior en los EEUU a menudo tiene un enfoque común. Específicamente, diversas publicaciones se han focalizado en describir los principales problemas que enfrentan las minorías en términos de raza/etnia (Bennet, 2004; Hu-Dehart, 2004) y género (Schmitz, Butler, Guy-Sheftally Rosenfelt, 2004). Otras investigaciones se han centrado en describir algunas de las políticas educativas implementadas sobre la formación del profesorado en la educación multicultural (Cochran-Smith, Davis y Fries, 2004).

Adicionalmente, uno de los principales componentes de la educación multicultural es la justicia social, entendida desde una perspectiva multidimensional (Murillo e Hidalgo, 2015) y como una aproximación que implica tratar a cada estudiante en forma justa, con respeto y dignidad (Nieto y Bode, 2012). Es importante destacar que la justicia social en educación propone enfrentar las injusticias que se han institucionalizado y se perpetúan sistémicamente en la sociedad. El objetivo de la educación multicultural para lxs profesores es crear conciencia de los roles históricos que han desempeñado estos en la perpetuación de la injusticia social sistémica, esto es, concientizar (Freire, 1994) sobre las relaciones de poder y de opresión existentes en las instituciones de nuestras sociedades (por ejemplo, en las escuelas) y que se perpetúan a través de la educación.

Aunque mucho se ha escrito sobre este término en educación y como desarrollar estrategias pedagógicas para comprometer a lxs estudiantes en el aprendizaje de la justicia social, poca atención ha sido puesta en los desafíos que enfrentan los/as profesores en la enseñanza de este tipo de cursos, lo cuales poseen una carga emocional e intelectual mayor que otro tipo de clases (Bell, Love, Washington y Weinstein, 2007).

El presente estudio cualitativo fue desarrollado bajo el enfoque de investigación-acción (Freire, 1994) y una epistemología constructivista, la cual asume la existencia de múltiples realidades que son socialmente construidas a través de las percepciones de los individuos y colectivamente referidas a la misma situación (McMillan y Schumacher, 2005; Merriam, 2009).

El presente trabajo busca reflexionar sobre la evidencia encontrada en un estudio cualitativo desarrollado durante un semestre académico sobre los desafíos que enfrenta la enseñanza de la educación multicultural en una universidad del medio oeste de los EEUU. A través de un caso de estudio, donde el profesor (y segundo autor de este trabajo) se identifica como una minoría, se buscó conocer las estrategias pedagógicas empleadas para enseñar educación multicultural, el posible impacto de esas estrategias en lxs estudiantes, y el tipo de dilemas y desafíos que enfrentó el profesor enseñando a nivel universitario.

¹ La letra “x” en este artículo refiere a la inclusión de todos los géneros.

1. Contexto Histórico y Sociopolítico

La educación multicultural en los EEUU es uno de los principales enfoques para hacer frente a la diversidad y fomentar la igualdad en los ámbitos educativos (Banks, 2004; Newby et al., 1996). La educación multicultural es generalmente un concepto que implica raza, la etnia, la religión, el uso del lenguaje, el género, la orientación sexual y clase social (Nieto y Bode, 2012). Asimismo, a través de la educación multicultural se busca promover la justicia social (Au, 2009), la cual es definida como una filosofía, una aproximación de vida, y las acciones que involucran tratar a todas las personas con justicia, respeto, dignidad y generosidad. En este sentido, la educación multicultural es conceptualizado por Sonia Nieto y Patty Bode como un movimiento de reforma escolar que elimina las barreras institucionales que afectan el éxito académico de lxs estudiantes y que promueven opresión (Nieto y Bode, 2012).

El origen y desarrollo de la educación multicultural en los EEUU tiene sus raíces en acontecimientos históricos, prácticas sostenidas de inequidad entre grupos raciales a favor de la raza blanca, y en el surgimiento de movimientos educativos como respuesta a dicha desigualdad, los que se desarrollaron principalmente durante la mitad del siglo pasado en ese país (Banks, 2004). Dichos movimientos tuvieron el objetivo de reclamar por una mejor y mayor integración entre los grupos raciales (especialmente de los Africanos Americanos), junto con el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos. El movimiento de educación intergrupala, orientado a reducir la tensión y el prejuicio racial y étnico, surgió durante los años 1960 y 1970 como una respuesta a las tensiones interraciales entre afroamericanos y blancos en las ciudades del norte de EEUU y entre los anglosajones y los mexicanos-americanos pertenecientes a las ciudades del oeste de ese país como una manera de reclamar mayores oportunidades de empleo y de vivienda (Banks, 2004).

La desigualdad histórica imperante provino de programas educativos que habían promovido la deculturalización, la americanización y la segregación educativa hacia los grupos minoritarios presentes en ese país, tales como los indígenas, asiáticos, latinos y afroamericanos (Spring, 2013). Por muchos años estos programas promovieron políticas educativas basadas principalmente en las diferencias raciales y étnicas entre los grupos, las cuales fomentaron la inequidad educativa y ciudadana, junto con la violación de los derechos educativos y humanos de las minorías raciales (Spring, 2013).

Banks (2004) distingue cuatro fases en el desarrollo de la educación multicultural en los EEUU. La primera fase se denomina estudios étnicos y se basa en la incorporación de conocimientos, investigaciones y teorías sobre la materia en las escuelas y los programas pedagógicos. La siguiente fase, educación multiétnica, se orientó a promover cambios estructurales y sistémicos en las escuelas con el fin de aumentar la igualdad educativa. La tercera fase surgió como resultado de las demandas de otros grupos minoritarios (por ejemplo, las mujeres, lxs homosexuales y personas con discapacidad) para incluir su historia y cultura en las políticas curriculares y escolares. Por último, la fase actual se centra en la interseccionalidad, es decir, en la producción de un cuerpo de conocimientos y el desarrollo de prácticas que conectan a la raza, género y clase, entre otras diferencias entre las personas.

Actualmente, la educación multicultural promueve una visión sociopolítica que cruza los establecimientos educativos y sus actores en su conjunto, yendo más allá de la visión

reduccionista de entender la educación multicultural como celebraciones aisladas de otras culturas (Au, 2009), o conocimiento sobre de diversas comidas, y/o enseñanza de héroes específicos asociados a ciertas razas en determinados momentos del año escolar (Ramírez y Gallardo, 2001). El contexto socio-político de la educación multicultural implica entender este campo como profundamente conectado con cada estructura de la sociedad y con las distintas formas en que cada sociedad define y establece esas estructuras, a través de sus leyes, políticas e ideologías (Nieto y Bode, 2012). Según Nieto y Bode (2012) estas ideologías, prácticas y reglamentaciones impactan la forma de acercarse y entender las diferencias entre las personas en una sociedad, las cuales traspasan las instituciones educativas. En este contexto, la diversidad debe ser analizada teniendo en cuenta cómo las estructuras de la sociedad y las relaciones entre las personas, que son parte de esta sociedad, construyen las relaciones de poder y privilegio (Au, 2009). El objetivo de la educación debe contribuir a la humanización de los seres humanos, es decir, al desarrollo de la conciencia por parte de los que son oprimidos, lo cual llevará a la liberación del proceso de dominación por parte del opresor (Freire, 1994).

En este marco, la educación multicultural es una educación que promueve la justicia social en cada individuo y en cada ámbito de la escuela, apoyando la formación de las distintas identidades de sus estudiantes, reconociendo y promoviendo el multilingüismo y la diversidad religiosa, conectando el plan de estudios con la escuela como un todo, y empoderando a lxs estudiantes y a lxs profesores con los problemas sociales y políticos de cada sociedad (Au, 2009; Nieto y Bode, 2012; Sleeter, 2015).

2. La Justicia Social en la Práctica Educativa

Tradicionalmente la educación multicultural y la justicia social han estado íntimamente conectadas. Para muchos educadores, la educación multicultural ha constituido una forma de cristalizar en la práctica educativa y en sus políticas los principios de la justicia social.

Diversos autores han destacado el carácter multidimensional y complejo de la justicia social (Murillo e Hidalgo, 2015; Nieto y Bode, 2012). Estas dimensiones están íntimamente entrelazadas y son mutuamente interdependientes (Murillo e Hidalgo, 2015). En un contexto educativo, Nieto y Bode (2012) señalan que la justicia social tendría cuatro componentes. En primer lugar, la justicia social desafía y confronta las concepciones erróneas y estereotipos que conforman la estructura desigual y promueven la discriminación basada en la raza, clase social, género y otras diferencias humanas. Segundo, la justicia social promueve que todxs lxs estudiantes tengan los recursos necesarios para aprender y desarrollar al máximo su potencial. Tercero, este concepto implica además apoyar y promover los talentos y fortalezas que cada estudiante tiene. Finalmente, la justicia social involucra el crear ambientes de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico, conciencia crítica y sienta las bases para promover el cambio social.

Estos postulados tienen sus bases en las ideas de Freire (1994), en donde el profesor y los estudiantes participan recíprocamente en un diálogo crítico sobre los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de diálogo y de comunicación es considerado por Freire el instrumento fundamental para el logro y la activación de la conciencia y, en consecuencia, la liberación especialmente de los grupos marginales u

oprimidos. Esta reflexión y acción que él describe como una auténtica praxis ve al ser humano como un ser pensante y no como un objeto que debe ser monitoreado y controlado. Así, desde este punto de vista, la enseñanza se concibe como un proceso de transformación, en la que especialmente los oprimidos toman conciencia de la opresión y cómo ésta influye en sus propias vidas, para luego participar en su transformación. Una vez que la realidad opresiva se transforma, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la educación de las personas en un proceso de la liberación permanente. Este proceso implica tanto acciones desde los oprimidos como de los opresores e incluye aspectos como la solidaridad de los opresores en la aceptación de la situación de los oprimidos; la transformación de una realidad percibida como objetiva mediante el análisis crítico y el diálogo de la interacción entre la objetividad y la subjetividad a fin de activar la conciencia que viene a la reflexión y a la acción para transformar el mundo.

Educadores interesados en promover la justicia social en el aula, usualmente buscan crear ambientes educativos seguros y basados en el respeto, los cuales permitan comprometer a lxs estudiantes en discusiones (muchas veces difíciles e incómodas) que desafíen el orden establecido y las ideologías aprendidas (Lanas, 2014; Murillo e Hidalgo, 2015). Asimismo, se busca analizar críticamente las relaciones de poder y privilegio, poniendo especial énfasis en las experiencias de inequidad experimentadas en la sociedad por las personas pertenecientes a los grupos marginalizados y más desventajados (Adams, 2010). Finalmente, se emplean enfoques evaluativos que sean consistentes con las premisas antes referidas y que promuevan la formación de personas críticas y socialmente comprometidas (Murillo e Hidalgo, 2015).

- Desde un punto de vista teórico, es posible encontrar seis principios teórico-pedagógicos asociados con la práctica de la justicia social en contextos educativos (Adams, 2010).
- Balance entre los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento y fortalecimiento de las experiencias individuales de cada estudiante, junto con la consideración de las dinámicas sociales o sistémicas.
- Atención a las relaciones sociales y a las dinámicas al interior de la sala de clases.
- Empleo de la reflexión y experiencias como herramientas para promover el aprendizaje basado en el alumnx.
- Valorización de la toma de conciencia, el crecimiento y cambio personal como resultado del proceso de aprendizaje.
- Reconocimiento y transformación de los múltiples formas en los cuales la posición social basada en la identidad y el poder, privilegio/desventaja, configuran las interacciones y relaciones de lxs estudiantes en la sala de clases y en los contextos cotidianos.

3. La Clase de Educación Multicultural

El curso sobre educación multicultural es obligatorio para lxs estudiantes que están estudiando pedagogía y optativo para aquellxs que estudian otras carreras. La clase

investigada fue enseñada durante el otoño estadounidense del 2012 en una universidad pública del medio-oeste y con una matrícula de alrededor de 24,000 estudiantes (20,000 corresponden a estudiantes de pregrado). Lxs estudiantes que atienden a esta institución son predominantemente blancos (81%, aproximadamente) y provienen principalmente del mismo estado donde esa institución se encuentra (81%). Esta homogeneidad también es posible encontrarla a nivel del estado, en donde según datos entregados por el último Censo de EEUU (U.S. Census Bureau, 2011), la población de la ciudad donde esta universidad se encuentra es predominantemente “blanca”, constituyendo esta raza el 86%.

Noventa y cuatro estudiantes se matricularon para tomar esta clase (todxs de pregrado). Siendo consistente con la tendencia racial del estado y de la universidad, el mayor porcentaje de lxs estudiantes fueron blancos (94%). El porcentaje restante lo conformaban estudiantes de grupos considerados minoritarios, tales como negros (2%), asiáticos (2%), de alguna etnia indígena (1%) u otra. Esta homogeneidad también fue posible encontrarla en otras dimensiones como la práctica religiosa, la orientación sexual y la diversidad lingüística. El 96% de lxs alumnxs se identificaron como heterosexuales, el 79% como cristianxs (30% como católicxs y un 49% como protestantes), y 91% señalaron ser monolingües, es decir, sólo hablar inglés. Asimismo, el 72% eran mujeres y el 36% declararon ser muy o algo políticamente conservadores (Raible, Sudbeck y Sierk, 2013).

Este curso ha sido diseñado para ofrecer una introducción básica a los fundamentos históricos, sociológicos y filosóficos de la educación multicultural en los EEUU. Los objetivos del curso son cuatro: (1) Examinar desde diferentes perspectivas teóricas la naturaleza de las relaciones entre los diversos grupos presentes en la sociedad estadounidense, con el fin de arrojar luz sobre las causas y la dinámica compleja del racismo, el sexismo, el clasismo, y otros sistemas de opresión y de conflicto intergrupal; (2) estudiar las experiencias históricas y contemporáneas de escolarización de los grupos marginados y sub-representados; (3) analizar la influencia en el aprendizaje de las identidades sociales, tales como la raza, la clase social, el género, la etnia, la orientación sexual, y el lenguaje, junto con entender cómo la discriminación basada en estos factores se traduce en estructuras educativas, políticas y prácticas que perpetúan la desigualdad; y (4) desarrollar una justificación filosófica sólida para la educación multicultural, a la vez de examinar críticamente el papel que desempeña ésta en áreas como las reformas educativas, el desarrollo profesional de los educadores, y el cambio social.

Los contenidos del curso estuvieron orientados hacia el contexto sociopolítico de la educación multicultural con un enfoque fuertemente marcado hacia la justicia social. En general, los contenidos fueron organizados en siete módulos: Introducción, religión, instrucción, raza, cultura/diversidad lingüística, LGBTQ (*Lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning*) se utiliza en EEUU para referirse a las minorías sexuales), y educación multicultural en acción.

Lxs alumnxs asistían a clases tres veces por semana y cada clase tenía una duración de cincuenta minutos. Dos de las clases tenían la característica de una clase presencial, donde lxs 88 estudiantes asistían juntos en el mismo horario y donde la clase era realizada por el profesor y dos ayudantes (ambas estudiantes de post-grado, blancas, mujeres, heterosexuales y estadounidenses). La tercera clase era más pequeña en cuanto a número de estudiantes (25 estudiantes en promedio) y era efectuada por cada uno de lxs instructores en forma separada. Las clases presenciales o masivas eran realizadas en

un sala estilo conferencia (escalonada, con mesas largas y pegadas al suelo, y mirando hacia adelante). La clase más pequeña (o *recitation* o *discussion group* en inglés) era realizada en salones pequeños, con mesas movibles y ubicadas en forma de círculo, por lo que lxs estudiantes podían mirarse e interactuar más entre sí.

En todas las clases se buscó promover un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro que permitiera a lxs alumnxs expresar sus desacuerdos, opiniones y sentir el derecho (y el deber) de decidir si modificar sus puntos de vista o no a medida que avanzara el curso. A través de esta metodología se buscaba promover la reflexión y el pensamiento crítico, junto con un mayor compromiso hacia la justicia social.

Las evaluaciones de la clase consistieron en asistencia y participación; la realización de mini proyectos tales como subir un video corto acerca de su opinión sobre una actividad particular realizada; la entrega de reportes; y la realización de portafolio que reflejara los aprendizajes más significativos alcanzados durante el semestre. Para este último proyecto, lxs estudiantes podían elegir entre varias opciones, tales como entregar algún reporte escrito sobre un tema en particular (ejemplo, escribir sobre plan de acción para promover la justicia social) o crear alguna pieza de arte (por ejemplo, poema, canción, etc.).

4. La Investigación: El Participante y la Metodología

El caso de estudio de este proyecto fue un profesor, segundo autor de este artículo como se señaló previamente, que se identifica como bi-racial y Afroamericano y quien ha enseñado educación multicultural en los Estados Unidos por 15 años en escuelas de nivel primario y secundario y por 9 años a estudiantes de educación superior (seis de estos últimos en una universidad del medio oeste). Este caso de estudio fue elegido debido a la cantidad de años que lleva enseñando sobre el tema, a los objetivos de la clase, y especialmente por sus características de minoría en un contexto educativo predominantemente homogéneo en términos de raza/etnia, religión, lengua y orientación sexual.

A fin de explicar claramente el rol de lxs investigadores, el primer autor inició este estudio como un estudiante de postgrado que buscó conocer la aproximación pedagógica y los desafíos que el segundo autor, y quien es el caso de estudio de esta investigación, tenía y enfrentó en la enseñanza de la educación multicultural en un contexto donde él constituye una minoría (Merriam, 2009; Stake, 1995; Yin, 2009).

En este sentido la metodología de este estudio implicó una acción conjunta entre el investigador principal y el participante en calidad de co-investigador (Freire, 1994). Esta interacción promovió una exploración conjunta de la enseñanza de la educación multicultural y sus desafíos a fin de promover una conciencia crítica de este tópico (Freire, 1994).

Para lograr lo anterior, durante un semestre académico se realizaron diversas observaciones tanto a las clases presenciales y masivas como a los grupos de discusión donde este profesor enseñó. Se utilizó esta técnica de recolección de datos pues entrega información de primera mano sobre el contexto educativo del fenómeno a investigar, a la vez que provee información que puede ser empleada como puntos de referencia en la realización de las entrevistas (Merriam, 2009). A través de las observaciones se buscó conocer el ambiente físico donde las clases se llevaban a cabo, las actividades de la clase y

las interacciones profesor-estudiantes y entre lxs estudiantes. Las observaciones fueron registradas a través de un cuaderno de campo.

Asimismo, se efectuaron varias entrevistas al profesor para conocer los desafíos que involucra la enseñanza de la educación multicultural en el ámbito de la educación superior en un contexto educativo principalmente homogéneo y en donde él constituye una minoría. Finalmente, estas entrevistas fueron complementadas con el envío por parte del profesor y a través del e-mail, de una respuesta a una pregunta o a una afirmación relacionada con lo observado durante las clases o acerca de las fortalezas y los desafíos de la enseñanza de la educación multicultural. Por ejemplo, en la tercera semana se le envió al académico la siguiente pregunta: En tu opinión, ¿qué principios éticos relacionados con la educación multicultural tus estudiantes debieran aprender en tus clases? O en la séptima semana se le preguntó: ¿qué experiencias personales-profesionales han influenciado tu estilo de enseñanza y la forma de aproximarte a la educación multicultural).

Los datos recolectados en el estudio fueron categorizados (Merriam, 2009) y triangulados a través de un proceso de análisis y reflexión dialógico (Freire, 1994) que involucró tanto a la investigadora principal como al participante (profesor). A partir del análisis de los datos, cuatro principales temas emergieron, los que se describen en el siguiente apartado.

5. Resultados

Como se señaló previamente, la presente investigación buscó conocer los principales desafíos de la enseñanza de la educación multicultural por parte de un profesor que constituye una minoría. A partir del análisis efectuado a los datos recolectados, cuatro temas principales emergieron: 1) la homogeneidad racial-cultural; 2) la lucha simbólica en la sala de clases; 3) las estrategias pedagógicas empleadas por el académico para contenidos con alta carga emocional; y 4) el número de estudiantes y la sala de clases en la promoción de ambientes de aprendizajes reflexivos y simétricos.

5.1. Homogeneidad racial-cultural: la punta del iceberg

En la clase magistral de alrededor de 88 estudiantes, tengo dos que podría identificar como de origen africano (o negro), dos que son de origen asiático, y dos de ascendencia hispana. El resto parece ser de color blanco, por lo que la inmensa mayoría de la clase es de color blanco... Algunos estudiantes me han dicho que no se sienten cómodos hablando o expresando sus opiniones porque sienten que son minoría.

La cita anterior describe una de las características principales del curso y cómo ésta afecta la participación de lxs estudiantes y la posibilidad de que lxs estudiantes amplíen sus interacciones y experiencias con otras personas distintas a las que comúnmente se relacionan. Como fue descrito anteriormente, la proporción de estudiantes de raza blanca en comparación con otras razas es muy superior. Esta apreciación también fue posible de observar entre lxs instructores, en donde las dos ayudantes del curso se identificaron como blancas, lo cual comprende el 66% de lxs educadores de la clase.

En general, en las clases fue posible apreciar que lxs estudiantes que más participaron en las actividades y discusiones fueron lxs blancos. Ellxs usualmente fueron los que más hicieron preguntas al profesor, respondieron a sus preguntas durante la clase y a la de sus compañerxs. *Students of color* (estudiantes de color, aquellxs que no se identifican con

la raza o etnia blanca) generalmente permanecían en silencio e interactuaban con sus compañerxs a su alrededor.

Asimismo, aunque el profesor esperaba que la mayoría de lxs estudiantes participaran en las actividades de clases y pensarán más críticamente sobre la educación, su rol y sus fines, junto con su proceso de escolarización, en las clases masivas la mayoría de lxs estudiantes blancos preferían sentarse al final de la sala y se mostraban más indiferentes frente a los contenidos que se enseñaban como lo describe la siguiente nota de campo:

... el profesor habla a lxs estudiantes sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo, para lo cual usa un PowerPoint. Mientras él habla, algunxs estudiantes blancos usan sus iPhones para enviar mensajes de texto y hay otro estudiante varón de la misma raza que está estudiando para otra clase (...) Otro estudiante está mirando la mesa y juega con sus dedos y un lápiz.

Estos comportamientos por parte de lxs estudiantes eran esperados por el profesor, quien señaló que esperaba que:

Aproximadamente un tercio de ellxs aprenderán e incorporarán una perspectiva multicultural, otro tercio se mantendrán indecisos mientras van absorbiendo más y nueva información, y el último tercio se mantendrán resistentes hacia esta nueva perspectiva y sus contenidos.

Esta homogeneidad racial presenta varios desafíos para el profesor relacionados con la enseñanza recibida por años acerca de cómo entender las diferencias raciales y los privilegios históricos asociados a éstas, de cómo interactuar con otros que son racialmente diferentes, de desarrollar una comprensión más amplia sobre el multiculturalismo y su asociación con la equidad y la justicia social.

Otro desafío se relaciona con la necesidad de ayudar a superar los sentimientos de superioridad que se derivan de años de vivir con privilegios y derechos. El último desafío es moverlos de la apatía o la compasión a la indignación moral, la cual puede alimentar la acción, si no el activismo, en nombre de la justicia social y el multiculturalismo.

Finalmente, la posibilidad de que lxs estudiantes puedan interactuar con estudiantes de diversos backgrounds y desarrollar habilidades para interactuar con personas con diversas características socio culturales, se ve reducida por el escaso número de estudiantes de color, tal como lo destaca el educador:

El otro desafío que se plantea cada semestre tiene que ver con la falta de diversidad entre los estudiantes. Siempre es útil tener estudiantes de diferentes razas y orígenes culturales en la clase. Cuando sólo hay uno o dos estudiantes de color en clase, es más difícil hacer que los temas en discusión sean reales para la mayoría de los estudiantes, que tienden a ser blancos y del Midwest.

5.2. Lucha simbólica en la sala: “El diablo encarnado”

El profesor de la clase se autodefine racialmente como un Afroamericano bi-racial. Él es gay, y no es ni católico ni cristiano. Estas identidades constituyen minorías en este país, principalmente, en el estado donde este profesor enseña. El hecho de ser una minoría enseñando a estudiantes que forman parte de la cultura dominante y que han históricamente tenido más privilegios y poder que él, conlleva una serie de desafíos pedagógicos y emocionales.

Pedagógicamente, el profesor promueve permanentemente el pensamiento crítico en lxs estudiantes y que estos puedan analizar y reflexionar sobre la educación y su rol en ella como ciudadanos, estudiantes y futuros profesores.

Trato de mantenerme abierto y sin prejuicios cuando expresan sus puntos de vista. Resumo lo que oigo y le pregunto a otros estudiantes si están de acuerdo con lo que se acaba de decir o no. Trato de modelar la apertura y valoración de las diferentes opiniones, y escuchar para entender como estrategia de enseñanza.

Adicionalmente, genera espacios en donde lxs estudiantes puedan conocer las experiencias y pensamientos de los grupos minoritarios, tal como él señala: “Otro reto es encontrar formas de representar los puntos de vista de las minorías para que [lxs estudiantes blancos] puedan escuchar y aprender de las personas que pueden no haber tenido mucho contacto con anterioridad”. Debido a que la educación multicultural promueve y reafirma las diferentes identidades sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor utiliza sus identidades para enseñar a sus estudiantes sobre las diferencias culturales y sociales. Por ejemplo, él a menudo habla sobre sus experiencias siendo una persona biracial, adoptado, y gay, entre otras. Lo anterior se sustenta en sus creencias de que lxs profesores deben construir relaciones con sus estudiantes basadas en cada una y todas sus identidades sociales. Tener esa postura pedagógica no está exenta de inconvenientes y desafíos. Lxs estudiantes usualmente no están familiarizados a confrontar las identidades sociales de una manera tan explícita. En la gran mayoría de las escuelas, las identidades sociales no se reconocen ni se conversan, permaneciendo ocultas (Nieto y Bode, 2012).

Como resultado, la desesperanza y la frustración aparecen permanentemente como resultado de la resistencia y la apatía de algunxs estudiantes frente a la clase como el profesor expresa en la siguiente cita:

A veces me resulta tentador bajar los brazos frente a la desesperación cuando veo que al parecer los estudiantes se resisten activamente a mi mensaje o enseñanza... cuando los estudiantes muestran hostilidad abierta hacia mis ideas y muestran su ignorancia o desinformación debido a su crianza o puntos de vista religiosos conservadores (...) puede ser frustrante pasar tanto tiempo trabajando para desarrollar mis clases sólo para que ese contenido sea ignorado o rechazado. En otras palabras, tratar de motivar a los estudiantes blancos de que tomen en serio el racismo es una lucha cuesta arriba.

Estos desafíos se acrecientan al también ser una minoría en la universidad y en el departamento en donde este académico enseña. Al no existir políticas explícitas que promuevan la contratación de profesores de color en la universidad, y el sentimiento de que la educación multicultural es generalmente marginalizada a lo largo de la educación, contribuye a pensar que la educación multicultural es promovida principalmente en espacios bien específicos como lo en esta clase. El profesor señala:

Por otra parte, a veces siento como si la educación multicultural es empujada a los márgenes. Cuando pienso en los programas de estudio para los niveles educativos de Primaria o Secundaria, no veo mucho enfoque multicultural. Exigir a nuestros estudiantes a tomar sólo un curso apenas bordea la superficie de las complejas cuestiones que me gustaría que pudieran aprender. Se podría argumentar que dicha marginación (o "guetización") de la educación multicultural –basada en el hecho de que uno o dos profesores de color están a cargo del curso que es requerido por el estado– deja a lxs otrxs académicos descolgados del asunto. Estos docentes no tienen que incorporar la educación multicultural en sus cursos si ellos no quieren, ya que los profesores de color fueron contratados para enseñar y hacerse cargo del tema. Entonces, parece como si la enseñanza de la educación multicultural fuera sólo nuestra responsabilidad, en lugar de ser una responsabilidad departamental.

5.3. “Un colchón” para contenidos con alta carga emocional

Durante la mayor parte de las observaciones y a partir de los relatos descritos fue posible apreciar el uso por parte del académico de diversas estrategias pedagógicas con

el objeto principal de generar un clima de relaxo y confianza entre lxs estudiantes y entre estxs. y el profesor que posibilitara de mejor forma la entrega-recepción y discusión de los contenidos. Como el profesor indica:

Yo uso un montón de relatos personales y ejemplos de las cosas que me han pasado. De esta manera, los estudiantes tienen una comprensión más clara de los temas que hablamos en clase y que leemos en las lecturas. También utilizo el humor y bromas, así como música para crear una sensación de relajación en el aula. Hago que lxs estudiantes se rían como una manera de romper la tensión que puede surgir cuando estamos discutiendo tópicos sensibles o ideas que generan controversia.

Muchos de los contenidos enseñados desafían no sólo intelectualmente a lxs alumnxs sino que también emocionalmente. Analizar y discutir sobre la desigualdad de género, sobre el matrimonio homosexual, sobre la religión y su influencia en la forma de mirar el mundo, no es fácil para lxs estudiantes y muchas veces genera incomodidad y desagrado pues ello implica cuestionar las premisas y los patrones actitudinales de privilegio aprendidos y sostenidos durante mucho tiempo.

5.4. El número de estudiantes y la sala de clases en la promoción de ambientes de aprendizajes reflexivos y simétricos

Tal como lo plantean Nieto y Bode (2012) una aproximación educativa multicultural atraviesa no sólo el curriculum de una institución sino la relación entre lxs estudiantes y sus profesorxs. Una educación multicultural ante todo involucra relaciones entre las personas (Nieto y Bode, 2012).

A pesar de que el educador usaba una metodología de enseñanza similar en ambos tipos de clases, durante las observaciones fue posible apreciar como el nivel de participación entre lxs estudiantes y el nivel de interacción del académico con estxs disminuían o aumentaba en función de si la clase era masiva o era en el grupo de discusión, lo cual era esperado por el académico:

... en una clase grande (aproximadamente de 90 estudiantes), no espero el mismo nivel de compromiso que cuando doy clases mucho más pequeñas. Sin embargo, yo permanezco comprometido a proporcionar una experiencia lo más transformadora posible.

A lo largo de las clases masivas observadas el nivel de participación de lxs estudiantes y el grado de interacción con el profesor fue muy bajo acercándose al concepto de una relación vertical propuesta por Freire (1994). Estas clases se desarrollaron en una sala grande, escalonada hacia abajo y donde el docente quedaba mirando a los estudiantes hacia arriba, donde las mesas y sillas estaban fijadas al suelo, y donde sólo existía un pasillo entre las dos filas de mesas que permitía caminar desde un extremo al otro de la sala.

En contraposición, los grupos de discusión se desarrollaron en salas pequeñas con una capacidad máxima para 25 personas, que poseía mesas redondas y movibles como las sillas, y donde era posible desplazarse libremente a través de ella. Al parecer la gran mayoría de lxs estudiantes se sentían más cómodos para hablar sobre los tópicos en este último espacio, lo cual era también percibido por el profesor: “hay diferentes niveles de confort, con algunos que prefieren las discusiones en los grupos pequeños”.

En las clases masivas el educador se generalmente siempre al frente de la sala, en donde en varias ocasiones resultaba difícil escucharlo, verlo, hacer contacto visual con él, y seguirlo con atención. En estas clases el nivel de participación de lxs estudiantes fue más bajo que en las clases pequeñas o en los grupos de discusión. En estas últimas, lxs alumnxs hacían constantemente preguntas, conversaban entre ellxs y se mostraban

aparentemente más atentxs e involucradxs. Asimismo, el educador se movía permanentemente alrededor de la sala atendiendo dudas y/o mediando el trabajo de lxs estudiantes.

Las características de la clase también presentaron desafíos para el profesor. El hecho de enseñar sólo una vez a la semana los grupos de discusión, hizo más difícil el poder construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje más cercano y de comunidad, el cual era considerado por el educador vital para facilitar la discusión de los contenidos.

Uno de los retos para mí este semestre es llegar a conocer bien a los estudiantes. Debido a que el nuevo formato para la clase permite sólo 50 minutos, es difícil para mí aprender los nombres de los estudiantes. Es un desafío también construir un sentido de comunidad, porque estamos juntos durante 50 minutos dos veces a la semana durante la clase masiva, y una vez a la semana con el grupo de 20 estudiantes.

6. Conclusiones y Discusión

El presente estudio muestra los principales desafíos de enseñar la educación multicultural en educación superior. A partir de los resultados es posible concluir que la homogeneidad racial constituye un gran desafío al momento de enseñar educación multicultural y contenidos asociados a la justicia social que implican un mayor involucramiento intelectual y emocional por parte de lxs estudiantes.

Aunque tener estudiantes de diversas razas y con múltiples experiencias no asegura en sí mismo tener una educación multicultural en la sala de clases (Lee, 2009), si la promueve. La uniformidad racial presente en la clase observada lleva el riesgo implícito de contar con espacios monoculturales (Lee, 2009) y que el intercambio de opiniones y de experiencias entre lxs alumnxs se reduzca principalmente a las sostenidas por el grupo social y culturalmente dominante. Con lo anterior se estaría perpetuando la ideología opresiva y de desigualdad de privilegios que esos estudiantes pueden ya haber aprendido y actualmente puedan tener.

La diversidad al interior de las salas de clases y sus implicaciones educativas ha sido destacada por diversos autores. Tal como lo plantea Cohen y Lotan (2004) lxs alumnxs aprenden no sólo a valorar las distintas perspectivas y culturas de sus compañeros sino que también que ellos son iguales como seres humanos y tienen los mismos derechos. Asimismo, la heterogeneidad educativa sienta las bases para el entendimiento y comprensión de otras realidades y, junto a ello, el desprejuicio, lo cual es fundamental en la educación multicultural (Navas y Sánchez, 2010).

Esta homogeneidad racial es un punto que resulta más relevante, y por ende más desafiante pedagógicamente para el profesor de esta clase, al considerar el contexto demográfico y socio cultural donde estos estudiantes han crecido y han sido socializados y educados. Sleeter y Delgado Bernal (2004) declaran que la mayor cantidad de profesores en las salas de clases son blancxs. Por lo anterior es posible suponer que la mayor cantidad de lxs estudiantes de este estudio han sido enseñados por docentes de esa raza. En este caso, es un oprimido (Freire, 1994) quien concientiza o reeduca a los opresores sobre su historia de privilegios y superioridad hacia los grupos no dominantes de la sociedad, lo cual podría estar explicando el nivel de resistencia y hostilidad de parte de algunos lxs estudiantes hacia los contenidos y la enseñanza recibida.

Adicionalmente, de acuerdo al profesor, para muchos estudiantes esta clase constituye la primera experiencia educativa donde se habla críticamente sobre diversidad, privilegios,

sistemas de opresión y justicia social. En este sentido, esta clase puede ser uno de los pocos espacios educativos de desarrollo profesional para estudiantes y en dónde estos pueden aprender que la educación puede ser una forma de acción política en la lucha por cambiar la sociedad y transformar las opresivas relaciones y dinámicas entre las personas.

Asimismo, resulta claro que la enseñanza para la promoción de una educación plural que incluya y respete a todxs las personas presenta múltiples desafíos, los cuales deben ser abordados no sólo a nivel personal-docente sino también departamental e institucionalmente. En este contexto y a pesar de que el profesor de este estudio refirió que el departamento donde él trabaja tiene la educación multicultural como una prioridad, resulta clave que las instituciones como organizaciones hagan una reflexión permanente de sus prácticas y políticas, complementando y/o reforzando la labor desarrollada en el aula, principalmente considerando la composición racial/étnica y sociocultural del estudiantado. En este marco, sería importante que las universidades se preguntaran de qué forma su búsqueda y promoción en sus estudiantes de la comprensión de la diversidad cultural se fomenta a través de sus políticas de contratación de profesores o las políticas de incentivo para atraer a estudiantes de grupos minoritarios.

Los resultados de este estudio también llevan a reflexionar sobre las características de la clase y del espacio físico donde ésta se desarrolla como promotor u obstaculizador de una educación multicultural. Como lo plantea Freire (1994) una educación humanista y libertaria centra sus bases en una enseñanza que se hace con los aprendices, teniendo estos un rol activo y dialógico en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo la evidencia recabada, se hace necesario reconocer que la enseñanza bajo esta perspectiva requiere espacios de docencia que promuevan la interacción física y relaciones más simétricas entre el/la docente y sus estudiantes y entre estxs, fomentando de esta forma un buen clima de clases y un vínculo más cercano entre el docente y lxs estudiantes, lo cual constituye una de las bases para la enseñanza de contenidos con una mayor carga emocional. Salas de clases pequeñas, con un mobiliario móvil, y con un número pequeño de estudiantes sientan las bases para un proceso dialógico y comunicativo (Freire, 1994), el cual es considerado crucial para activar y lograr una concientización en los seres humanos. Lo anterior no desliga de responsabilidad a los profesores universitarios respecto de sus competencias pedagógicas pero establece una condición facilitadora ante los múltiples desafíos que estos pueden encontrar en su enseñanza.

Finalmente, es imprescindible que las universidades hagan esfuerzos intencionados para que sean instituciones sean vistas como comunidades multiculturales a fin de promover entre sus actores la promoción de una mirada del/la otrx como un igual, independientemente de su raza/etnia, condición social, religión, orientación sexual, lenguaje, y cualquier otra diferencia.

Referencias

- Adams, M. (2010). Roots of social justice pedagogies in social movements. En T. Chapman y N. Hobbel (Eds.), *Social justice pedagogy across the curriculum. The practice of freedom* (pp. 59-85). Nueva York: Routledge.
- Au, W. (2009). *Rethinking multicultural education. Teaching for racial and culture justice*. Nueva York: Rethinking Schools.
- Banks, J. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bell, L.A., Love, B.J., Washington, S. y Weinstein, G. (2007). Knowing ourselves as social justice educators. En M. Adams, L.A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 381-393). Nueva York: Taylor & Francis.
- Bennet, C. (2004). Research on racial issues in American higher education. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 847-868). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. y Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 931-975). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, E. y Lotan, R. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 736-750). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Hu-DeHart, E. (2004). Ethnic studies in U.S. higher education: history, development, and goals. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 869-881). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? Thoughtfulness in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 171-182.
- Lee, E. (2009). Taking multicultural, anti-racist education seriously: an interview with Enid Lee. En W. Au. (Ed). *Rethinking multicultural education. Teaching for racial and culture justice* (pp. 9-15). Nueva York: Rethinking Schools.
- Lei, J.L y Grant, C.A. (2001). Multicultural education in the USA: a case of paradoxical equality. En C.A. Grant y J.L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education. Theories and realities* (205-238). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé* 19(1), 47-60.
- Newby, D.E., Swift, K.L. y Newby, R.G. (1996). Multicultural education: beyond the rhetoric. *Michigan Sociological Review*, 10, 51-67.

- Nieto, S. y Bode, P. (2012). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Nueva York: Pearson Education.
- Raible, J., Sudbeck, K. y Sierk, J. (mayo, 2013). *Teacher education in the heartland: what about the "red states"?* Comunicación presentada en National Association for Multicultural Education Conference. Topeka, KA.
- Ramirez, L. y Gallardo, O. (2001) *Portraits of teachers in multicultural settings. A critical literacy approach*. Los Angeles, CA: Allyn & Bacon.
- Schmitz, B., Butler, J.E., Guy-Sheftall, B. y Rosenfelt, D. (2004). Women's studies and curriculum transformation in the United States. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 882-905). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. (2014). *Deepening social justice teaching. Journal of Language and Literacy Education*. Recuperado de <http://www.jolle.coe.uga.edu/>
- Sleeter, C. y Delgado Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education, Implications for multicultural education. En J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 240-258). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spring, J. (2013). *Desculturalization and the struggle for equality*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage..
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.