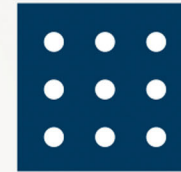
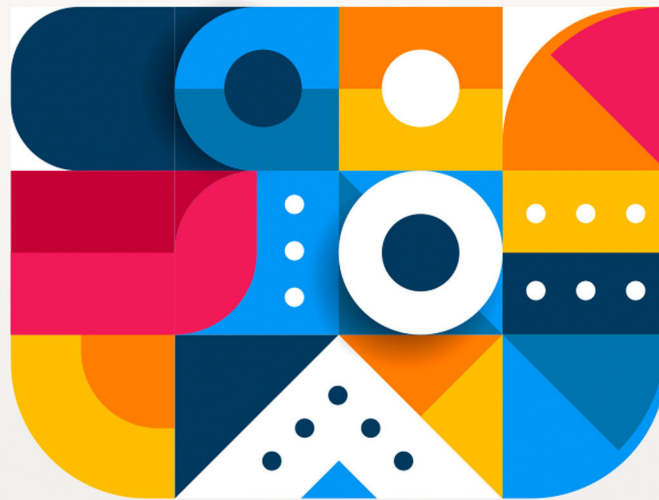


I SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN BINACIONAL OAXACA – SAN DIEGO: UN ESPACIO INTERCULTURAL



COORDINADORAS:

*Broca Domínguez, Lorena Carina
Cappello, Marva*

I Seminario de Investigación Binacional Oaxaca

San Diego: un espacio intercultural

Autores:

Maldonado Ramírez, Carlos Luis - México

Cornelio Cruz, Miguel - México

Tinoco Valle, Enrique - México

Limón Salazar, Viridiana - México

Sabio, Paola K. - Estados Unidos de América

Pérez, Lysandra - Estados Unidos de América

Keckler, Maria - Estados Unidos de América

Cox, Wesley - Estados Unidos de América

Ramírez, Naomi - Estados Unidos de América

Horn Langford, Rachael - Estados Unidos de América

Vásquez, Stephanie - Estados Unidos de América

Coordinadoras editoriales

Broca Domínguez, Lorena Carina - México

Cappello, Marva - Estados Unidos de América

UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA

Luis Ignacio Salgado Fernández

Rector

Sergio Estuardo García Herrera

Director General Académico

Lorena Carina Broca Domínguez

Directora de Posgrado, Investigación y Extensión Universitaria.

SAN DIEGO STATE UNIVERSITY

Cristina Alfaro

Associate Vice President of International Affairs

Professor of Multilingual and Global Education

Marva Cappello

Director, Joint Doctoral Program in Education

Professor of Literacy Education

Sera Hernandez

Assistant Professor, Dual Language & English Learner Education

Primera edición digital 2023
ISBN 978-607-59619-4-1
Editorial Universidad La Salle Oaxaca
Universidad La Salle Oaxaca, A.C.
Camino a San Agustín 407
Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca
C.P. 71230, Oaxaca, México
www.ulsaoaxaca.edu.mx
Tel. (951) 502 93 33

CONTENIDO

Prólogo

Lorena Carina Broca Domínguez

Prologue

Marva Cappello

ÍNDICE

Algunas reflexiones sobre la configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca, México **13**

Carlos Luis Maldonado Ramírez

Política educativa para pueblos y comunidades indígenas, una mirada desde la historia sociocultural **25**

Miguel Cornelio Cruz

Comunicación intercultural en estudiantes de la Universidad La Salle Oaxaca: asimetrías y fronteras simbólicas **42**

Enrique Tinoco Valle

La cultura afro-oaxaqueña, una interpretación desde la interculturalidad crítica **53**

Viridiana Limón Salazar

Consejeros bilingües español-inglés: satisfaciendo las necesidades de clientes latinos/as incorporando translenguaje e biculturalismo **63**

Paola K. Sabio

Academic Essay: Intercultural Pedagogy **79**

Lysandra Perez

Widening the Lens: The Wicked Problem in Healthcare **90**

Maria Keckler

Combating Islamophobia in North America through Intercultural Communication <i>Naomi Ramirez</i>	104
Disparities in Postsecondary Education Disruptions During COVID-19 Pandemic: findings for Practice and Policy Decision Making <i>Rachael Horn Langford</i>	111
Leadership Roles for Women in Higher Education <i>Stephanie Vásquez</i>	127
Afro-descendant culture in Oaxaca and the United States <i>Wesley Cox</i>	136

Prólogo

Universidad La Salle Oaxaca

La Universidad La Salle Oaxaca se ha propuesto contribuir a la formación de la persona fundamentada en su desarrollo armónico y su compromiso solidario con el fin de coadyuvar en la construcción de una sociedad más digna e incluyente. Bajo esta perspectiva, ha propuesto 6 líneas estratégicas que albergan proyectos generales con objetivos y metas definidas. Queremos que nuestra Universidad siempre sea un espacio para la colaboración, fue así que en marzo del 2022 fuimos contactados por la Universidad Estatal de San Diego, California, Estados Unidos, para realizar una actividad de Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea con los estudiantes del programa de Doctorado en Educación.

Se realizó un Seminario de Investigación en el que estudiantes de nivel posgrado de San Diego, estudiantes y profesores de los posgrados de La Salle Oaxaca, participaron durante 3 meses en sesiones en línea en donde expusieron sus investigaciones parciales o concluidas creando un espacio de diálogo y de saberes compartidos sobre política educativa, educación intercultural bilingüe, comunicación participativa, liderazgo femenino, cultura afrodescendiente, salud mental, pedagogía intercultural, identidad y comunicación intercultural, que concluyó con una visita presencial en mayo 2022. Posteriormente, se firmó un convenio de colaboración en el año 2023 entre nuestras Universidades para brindar la oportunidad de crear entornos cooperativos que asuman la complejidad y la diversidad actual.

Lo que inició con un proyecto experimental, hoy es un programa permanente que nos permitirá compartir año tras año, con el objetivo de crecer mutuamente desde diversas ubicaciones geográficas que mantienen en común la diversidad, el interés de fomentar una consciencia crítica y ejercitar la compasión por el prójimo.

De esta forma se fortalecieron las líneas estratégicas de nuestra Universidad, particularmente en términos de investigación, calidad educativa, responsabilidad social, internacionalización e interculturalidad, pues la nobleza de este proyecto proveyó de ejercicios de diálogo y exposición de conocimientos que contribuyeron a las asignaturas de los estudiantes de posgrado, a experimentar la

internacionalización en casa y a promover procesos interculturales desde una conciencia crítica del mundo que nos hace reconocer y respetar a los demás. Este ejercicio integral y complejo cerró su primera edición con la publicación de las investigaciones expuestas por los colegas de Estados Unidos y México que tiene ahora en sus manos.

Este libro se suma a la necesidad de establecer directrices y herramientas institucionales a nivel educación superior para sostener diálogos que promuevan la cooperación y colaboración entre las etnias, grupos, comunidades y pueblos, para abrazar nuestras diferencias y la diversidad de diversidades no centradas en el indigenismo, sino en una pedagogía de la diferencia y de justicia social.

La Universidad La Salle Oaxaca, contribuyó en ésta publicación a través de 4 capítulos que a continuación se describen de manera introductoria para invitar al lector a una serie de reflexiones categoriales propuestas por los colegas investigadores.

El primer capítulo “Algunas reflexiones sobre la configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca, México” de Carlos Maldonado Ramírez, profundiza en la diversidad cultural de Oaxaca a partir de la comunalidad, es decir, la reflexión en la educación comunitaria denominada pedagogía de la comunalidad. Maldonado sostiene la necesidad de reflexionar en estas pedagogías antes que en una pedagogía intercultural. La contribución del autor resulta innovadora desde un análisis que se vale de cinco dimensiones para explicarlo: la filosófica, política, curricular, actoral y didáctica. El autor advierte que es una propuesta que, al estar relacionada con una realidad compleja, es inacabada y en construcción constante, por lo tanto, exige una resignificación y apropiación del proceso.

Por su parte, el capítulo de Miguel Cornelio Cruz, titulado “Política educativa para pueblos y comunidades indígenas, una mirada desde la historia sociocultural” desde una perspectiva social y cultural de la educación basándose en la centralidad de los sujetos, propone una mirada distinta a la propuesta por la historia general o a las prescripciones del Estado-nación. El capítulo está dividido en tres apartados, iniciando por “La nueva historiografía social y cultural” que propone un entendimiento del concepto indisoluble: historial social e his-

toria cultural. El siguiente apartado “La historiografía de la educación en México” expone la condición de resistencia entre los actores. Y el último apartado del documento sobre los “Significados de la escuela en el medio rural-indígena”, presenta las consecuencias de una intención de crecimiento económico y social del país en los años 20 que encontró en la vida indígena un problema para la consecución del proyecto del Estado-nación. Este texto logra que el autor coloque la mirada del lector en una situación de conflicto que es posible ver su reproducción un siglo después.

El capítulo “Comunicación intercultural en estudiantes de la Universidad La Salle Oaxaca: asimetrías y fronteras simbólicas” por Enrique Tinoco Valle, retoma la interculturalidad desde la disciplina de la comunicación para realizar un análisis en torno a las relaciones que se establecen entre las personas con universos simbólicos distintos. A través de una metodología cualitativa, el autor presenta los primeros hallazgos que dan cuenta de procesos discriminatorios y asimétricos en los procesos de comunicación que, debido a los movimientos migratorios de principios de siglo XX, han exigido que la comunicación intercultural posicione una visión horizontal, que en nuestros días se *adapta* de manera velada a través de correcciones o burla con escasos procesos de mediación.

El cuarto capítulo “La cultura afro-oaxaqueña, una interpretación desde la interculturalidad crítica”, aportación de Viridiana Limón Salazar, aborda una reflexión en torno a la diversidad étnica en Oaxaca desde la interculturalidad crítica como base epistemológica. La autora coloca como punto central del proyecto intercultural el reconocimiento del derecho de origen que se refuerza con el reconocimiento constitucional del pueblo afroamericano, que coincidentemente en las estadísticas, corresponde a la población con mayor grado de marginación. Lo anterior se relaciona con el conservadurismo de grupos sociales que se desea, en palabras de la autora, descolonizar como parte de la reproducción de un sistema absolutista. Enuncia la necesidad de fomentar una conciencia colectiva como pedagogía social e intercultural que promueva el respeto y diversidad.

Nuestra Universidad como institución, está comprometida a abrir espacios propicios para el diálogo, para la promoción de la justicia social y para la construcción de una cultura de paz. Nos reconocemos como institución formadora

de seres humanos que celebra la diversidad de diversidades e identidades para abrir nuevos caminos que nos permitan transitar hacia una sociedad más humana, justa y equitativa. Que las palabras aquí plasmadas de quienes se han fijado la meta para luchar, denunciar, resistir, resolver y abrazar las diferencias, sean apreciadas por la mirada del lector y por las manos de quiénes construirán un futuro mejor.

Lorena Carina Broca Domínguez

**Directora de Posgrado, Investigación y Extensión Universitaria
Universidad La Salle Oaxaca**

Prologue

San Diego State University

During the Spring 2022 semester the San Diego State University/Claremont Graduate University Joint Doctoral Program in Education (JDP) participated in a Course Embedded Study Abroad experience with our partners at the Universidad La Salle in Oaxaca, MX. The purposes of this experience include: to broaden our transborder perspectives, build lasting relationships with our Mexican colleagues, and provide a cultural opportunity for our students who are pursuing the University Seal of Biliteracy and Cultural Competence (USBCC) offered by the Division of International Affairs. The San Diego State University Seal of Biliteracy and Cultural Competence is a university level initiative that offers students the opportunity to receive a digital badge of biliteracy that demonstrates their working proficiency in Spanish as well as a commitment to global education research. The cultural and linguistic immersion component of the University Global Seal supports critical thinking about the cultural context of language proficiency and bilingualism/multilingualism. While the USBCC has been in place for undergraduates at SDSU this was the pilot experience for doctoral students. As of today, three of the nine students enrolled in ED 895 have earned the Seal.

Our partnership with Universidad La Salle Oaxaca included two distinct phases. First, our JDP students enrolled in a three-unit course, ED 895 Global Education Experience. As part of the course, we participated in weekly Collaborative Online International Learning (COIL) research focused activities with

our partners in Oaxaca over Microsoft Teams. On Fridays our groups in Mexico and the US met online to tackle a new topic in education (e.g., women in higher education, the African American/Afro Latinx experiences, biliteracy pedagogy). Presentations were made by at least one student from the US and one from MX. Formal presentations were followed by moderated conversations hosted by faculty at La Salle and at SDSU where multiple languages were used fluently and intentionally. These presentations grew into the chapters that follow.

The second phase of our partnership focused on our experiences while in Oaxaca. With the help of Dr. Cristina Alfaro, Associate Vice-President for International Affairs, and support from our partners at La Salle Oaxaca we designed a robust program that included academic, linguistic, and cultural components. Key excursions included visits to historical sites (Monte Ablan and Mitla) and visits to artisans who work with green clay, weave incredible rugs and tapestries, and carry on the tradition of hand painting alebrijes. The culmination of our trip was a Bicultural Symposium hosted by La Salle Oaxaca in their beautiful auditorium on campus. Two additional pairs of participants presented their topics and faculty moderated the discussions. This in person time together provided an opportunity to deepen our joint commitment to educational equity and social justice. Indeed, the conversations sparked from the live audience added another layer of shared understanding. We felt sincerely welcomed on campus even before our hosts lead us through campus with a calenda and invited us for a lunch and Guelaguetza celebration that celebrated some of the many indigenous cultures with origins in Oaxaca.

The following chapters represent the San Diego students' contributions to the joint topics presented and discussed during our COIL meetings as well as at the Binational Seminar at La Salle Oaxaca. Please note that one of our student authors decided to continue to develop her language skills by writing in Spanish. You will find Paola Sabio's chapter *Consejeros bilingües español-inglés: Satisfaciendo las necesidades de clientes latinos/as incorporando translenguaje y biculturalismo (Spanish-English bilingual counselors: Incorporating translanguaging and biculturalism to meet the needs of Latino/a clients)* in the Spanish language section of this text.

This section opens with a chapter on Intercultural Pedagogy by Lysandra Perez. This chapter focuses on leveraging the principles of Culturally Responsive Pedagogy (Gay 2010) and more specifically Community Cultural Wealth Framework (Yasso, 2005). This conversation is advanced through the lens of collectivist Latino culture in contrast to individualist culture in most US schools. The disconnect between culturally diverse patients and nurse preparation programs is explored in Maria Keckler's literature review *Widening the Lens: The Wicked Problem in Healthcare*. This chapter concludes with a call for more trans-disciplinarity in academia and an exploration of the potential for immersive learning technologies in nursing education. Naomi Ramirez tackles the Muslim migrant experiences in a primarily Mexican-Catholic society in our borderlands region. *Combating Islamophobia in North America through Intercultural Communication* suggests that intercultural exchanges have the potential to reduce anti-Islamic sentiments. In *Disparities in Postsecondary Education Disruptions During COVID-19 Pandemic: Findings for Practice and Policy Decision Making*, Rachael Horn Langford explores the demographic characteristics of those who had postsecondary enrollment disruptions during the post vaccine pandemic wave. Practices and suggestions are offered to educational leaders to address issues of equity and enact policies that could recapture and re-engage those students. Stephanie C. Vasquez's literature review, *Leadership Roles for Women in Higher Education*, investigates the role of Latina women in higher education leadership, concentrating on the factors that determine a woman's ability to ascend to leadership positions and offers suggestions for women who want to increase their professional mobility. In our final chapter, *Cultura Afrodescendiente en Oaxaca y Estados Unidos*, Wesley M. Cox explores the relationship of Mexican Americans and African Americans in South Central Los Angeles and juxtaposes this to the influence of African descendants on Oaxacan Indigenous cultures. Together, these chapters focus on social justice and equity in our communities. This is the cornerstone of our doctoral program.

Our international experience provided several interpersonal and academic outcomes. In addition to this text that is an outcome of our academic work, students developed new research interests to pursue or now see their own focus in broader perspectives. Our pilot partnership is blooming, and we continue planning binational experiences for our students and faculty including a return trip to Oaxaca with a similar structure that accommodates lessons learned.

Together, the teams at San Diego State University International Affairs and Universidad La Salle, Oaxaca have built a Memorandum of Understanding (MOU) to codify our partnership and build more collaborative opportunities for our students in Mexico and the US.

Marva Cappello, PhD

**Director, Joint Doctoral Program in Education
Professor of Literacy Education
San Diego State University**

Algunas reflexiones sobre la configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca, México

Carlos Luis Maldonado Ramírez¹
Universidad La Salle Oaxaca

Introducción

Desde finales del siglo xx el estado de Oaxaca se ha caracterizado por generar proyectos de educación alternativa dirigidos a atender la diversidad cultural presente en la entidad no sólo a través de programas compensatorios, sino también promoviendo iniciativas que son parte del sistema educativo estatal dentro de la llamada educación oficial. Estas iniciativas encuentran en la comunalidad su sustento filosófico y epistemológico, cuya principal característica radica en disputar al Estado la función social de la escuela en contextos originarios, empleando un modelo educativo que tiene entre sus premisas la resignificación de los roles desempeñados por el docente y los estudiantes, así como la visibilización, análisis y reflexión en torno a los conocimientos locales utilizando la investigación como método pedagógico, el uso de la lengua originaria como canal de comunicación-reflexión, además del vínculo escuela-comunidad, percibiendo a este último como fuente generadora de conocimiento.

Oaxaca cuenta con instituciones que promueven este modelo de educación comunitaria desde educación inicial hasta posgrado, mostrando logros visibles en mayor y menor medida tanto en educación pública como privada. A pesar de que cada iniciativa implementa su modelo educativo con las características que más se ajusten a su contexto, la comunalidad, entendida como forma de vida en comunidad (Maldonado, 2011), es la columna vertebral de las experiencias.

En ese sentido, al reflexionar sobre el potencial pedagógico de la comunalidad y las formas de apropiación que tienen lugar dentro de la educación comunitaria al momento de implementarla, se torna necesario analizar el proceso de configuración de lo que Ángeles (2018) ha denominado pedagogía de la comunalidad. Ésta: se deriva de las prácticas de vida comunales de los pueblos originarios de Abya Yala, reconociéndolas como prácticas sociales que devienen de su ya larga trayectoria histórica de resistencia y su ejercicio político de

¹ Seminario de Investigación Binacional Oaxaca-San Diego: Un espacio intercultural DOI: <https://doi.org/10.56643/Editorial.LaSalleOaxaca.12.c79>

¹Maestro en Antropología Social por el CIESAS Pacífico Sur. Docente de licenciatura, formación humana y de los posgrados en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca.

reconfiguración como sociedades con su propia perspectiva civilizatoria, siempre situadas en un tiempo y espacio territorial.

La comunalidad conlleva formas de ser / estar con la otredad y nosotredad, configurada en los avatares de la vida comunal y en la adversidad de los tiempos y relaciones históricas (p. 343).

El autor enfatiza de manera clara, posicionada, articulada y sentipensante los ejes centrales de lo que, desde la experiencia del pueblo Iñ bakuu (cuicateco), configura la pedagogía de la comunalidad, destacando la dimensión comunitaria (filosófica) como eje articulador.

La propuesta de Ángeles (2018) es sumamente interesante para percibir el potencial epistémico y la capacidad de apropiación de la vida comunal en la escuela, reflexionándola desde diversos asideros teóricos e incorporando en ella lo que históricamente el Estado excluyó. No obstante, es necesario analizar y potenciar otras dimensiones que, complementando la visión comunitaria (dimensión filosófica), ubiquen el proceso contrahegemónico de la propuesta y su eje etnopolítico (dimensión política), con la finalidad de esclarecer la forma en que se expresan en planes y programas de estudio (dimensión curricular), invitando a la resignificación de roles educativos (dimensión actoral) y determinar la manera en que los docentes, consciente e inconscientemente, se apropian de las dimensiones antes mencionadas, para aterrizarlas en el aula (dimensión didáctica).

En este texto se busca enfatizar la articulación de estas cinco dimensiones básicas, a fin de vislumbrar la configuración de lo que se conoce como pedagogías comunitarias.

La pluralización de la pedagogía: cinco dimensiones a considerar en las pedagogías comunitarias

Como punto de partida es necesario plantear la siguiente interrogante: ¿por qué hablar de pedagogías comunitarias antes que de una pedagogía intercultural en Oaxaca? Considero que esta pregunta tiene dos aproximaciones resolutivas complementarias: 1) porque, con base en lo expuesto por Maldonado y

Maldonado (2018), lo comunal implica la base cotidiana y, por lo tanto local (oaxaqueña), para reflexionar y aproximarse a lo intercultural, y 2) debido a que representa la forma de construir una política educativa generada “desde abajo” (López, 2006; González y Rojas, 2013), emanada de los movimientos sociales e indígenas, los cuales, tal y como argumenta Baronnet (2013) “han provocado transformaciones que contribuyen a la construcción de una mayor autonomía política, especialmente en el sector educativo” (p. 130). Este proceso cumple la premisa planteada por Velasco, Medina y Baronnet (2020), según la cual el movimiento social generó su propia forma de entender lo educativo desde una perspectiva situada, encontrando en el magisterio oaxaqueño un gran aliado, cuyo claro posicionamiento contrahegemónico buscó y sigue buscando disputar al Estado la configuración del acto educativo; en esta lucha destaca la reformulación del eje epistémico, lingüístico, estructural, social y comunitario (Maldonado Ramírez, 2021).

Habiendo establecido las razones para hablar de pedagogía comunitaria antes que, de pedagogía intercultural, resulta prioritario explicar por qué hacerlo en plural y no en singular, pasando de la pedagogía comunitaria a las pedagogías comunitarias. Este proceso tiene que ver con la primera dimensión que las configura: la filosófica.

Dimensión filosófica

La comunalidad, entendida como “el modo de vida tradicional de los pueblos originarios en Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana” (Maldonado, 2011, p. 66), nos permite aproximarnos a comprender, aprender y reaprender la forma en que se vive dentro de una comunidad. Esta noción surge de las reflexiones de Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez, y Floriberto Díaz, ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, en la década de los ochenta, emergiendo como palabra y como término (Esteva, 2015), para mostrarnos a quienes no pertenecemos a una comunidad originaria cómo se configura su cotidianidad anclada en procesos sociales, culturales, lingüísticos, naturales y simbólicos.

Si reflexionamos sobre la comunalidad como forma de vida, y se considera la existencia de 16 grupos étnicos diferentes en el estado de Oaxaca, cada uno de ellos con su propia forma de expresar su comunalidad (forma de vida) a

través de sus propios idiomas y sus respectivas variantes, no es posible pensar la comunalidad en singular; necesariamente debemos hacerlo en plural; hablar de comunalidades nos permite comprender que cada comunidad tiene su propia forma de vida. Asimismo, esta forma de ser, pensar y actuar (filosofía) se enuncia desde sus propios códigos lingüísticos. Tal es el caso en el plano local de *Nashinanda* en la cultura mazateca o de *Guendalizaa* para los zapotecos del Istmo de Tehuantepec.

Con base en lo anterior, se puede decir que la forma de vida de la mayoría de las comunidades indígenas oaxaqueñas es comunal, siendo la comunalidad la mentalidad que funge como motor y guía su cotidianidad. Como argumenta Ángeles (2018), esta dimensión filosófica es la piedra angular de la pedagogía de la comunalidad; no obstante, en correspondencia con lo hasta ahora mencionado, prefiero hablar de pedagogías comunitarias en lugar de pedagogía de la comunalidad, para enfatizar la especificidad que cada grupo étnico o comunidad puede imprimir a la construcción del proceso educativo.

Así, en lugar de un núcleo denso concentrado en la pedagogía comunitaria o de la comunalidad, se vislumbran núcleos heterogéneos, contrastantes y no reproductibles, como resultado de la forma en que cada grupo o comunidad edifica su forma de comprender el acto educativo. Será precisamente a esa multiplicidad de núcleos a la que me refiero cuando hablo de pedagogías comunitarias.

Expuesta la importancia de la base filosófica como dimensión central de las pedagogías comunitarias, es necesario aproximarnos al plano normativo que las posibilita dentro del sistema educativo estatal.

Dimensión política

Como consecuencia de la presión ejercida por el movimiento magisterial e indígena oaxaqueño para la reivindicación de sus derechos desde los años setenta, en 1995, en el artículo 6 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, se reconoció a la comunalidad (dimensión filosófica) como el cuarto principio que orientaba la educación en el territorio oaxaqueño; esto generó en el estado y el país un escenario inédito en torno a la educación comunitaria: ésta se posiciona como una propuesta educativa dentro del siste-

ma educativo oficial, contraria a la visión federal de la educación denominada comunitaria. En la actualidad, y con la reforma de 2016, se incorporaron más principios y fines de la educación; en el apartado IV se visibiliza el énfasis dado a la dimensión comunitaria “en cuanto a que respetará, fomentará y fortalecerá la interculturalidad y diversidad cultural como forma de vida y razón de ser de los pueblos originarios y demás etnias”.

En perspectiva diacrónica, Maldonado (2018) hace referencia a esta configuración histórica impulsada durante más de tres décadas por diferentes actores sociales que en su conjunto perfilaron lo que el autor denomina política educativa comunitaria:

La política educativa comunitaria en Oaxaca se ha ido conformando durante más de tres décadas con un conjunto de propuestas y acciones realizadas por maestros de diversos niveles educativos, basados en la percepción contrahegemónica de su quehacer a partir del pensamiento de Paulo Freire, Carlos Marx, Frantz Fanon y otros pensadores y corrientes radicales, y en la constitución de un movimiento democrático de los trabajadores de la educación de Oaxaca (mdteo) conformado hoy por la gran mayoría de los 90 mil trabajadores de la educación en Oaxaca, que ocupan casi todas las 12 mil escuelas de educación básica en la entidad. Es desde esa plataforma contestataria que se formula, ampara e impulsa la educación comunitaria y sus avances dentro del sistema educativo oficial (pp. 176-177).

Es precisamente esta política educativa comunitaria la que justifica y ha permitido la construcción de proyectos educativos con enfoque comunitario desde educación básica hasta posgrado (Maldonado y Maldonado, 2018). No obstante, si bien el avance ha sido sumamente significativo, aún no es suficiente, pues la educación comunitaria sigue siendo un conjunto de experiencias que da cuenta de la difícil tarea de promover educación alternativa desde la perspectiva oficial.

Dimensión curricular

Lo que en Oaxaca se denomina modelo de educación comunitaria responde a una serie de elementos interconectados a partir de los cuales se busca reorientar la función social de la escuela en contextos indígenas, cuyos ejes se

edificaron bajo la lógica etnocida de la política educativa del siglo xx. Si bien la escuela se perfila como el espacio por excelencia que intentó, y desgraciadamente sigue intentando, incorporar al indígena a la cultura nacional, negando y castigando desde el aula su forma de vida; hoy en día puede ser la instancia desde la que revertir el mismo proceso que ella inició, a partir de la apropiación social del espacio y de la resignificación de su estructura, su contenido y el desempeño de sus actores.

Para lograrlo, de acuerdo con Maldonado (2015), las características principales de la educación comunitaria en Oaxaca se co-construyen siguiendo los siguientes ejes: 1) la comunalidad como su filosofía orientadora, 2) los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, 3) la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, 4) el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, 5) la investigación como método pedagógico y, 6) la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Las iniciativas que trabajan este modelo desde educación inicial hasta posgrado, tanto en el sector público como privado, tienen la responsabilidad de adaptar dicho planteamiento a su contexto. En el caso de educación básica pública existen dos documentos que lo posibilitan y promueven: el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios y el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (pteo). Este último fue generado como propuesta pedagógica del magisterio oaxaqueño tras rechazar la reforma educativa impulsada a nivel federal durante el sexenio del presidente Peña Nieto; en su objetivo se percibe con claridad el horizonte perseguido:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (IEEPO-SNTE, 2012, p. 12).

Ambas propuestas esbozan cómo trabajar dentro y fuera del aula empleando el modelo educativo comunitario. No obstante, cabe reflexionar y preguntarse: ¿qué función o características deben tener o desarrollar los principales actores educativos involucrados para impulsar este modelo adaptándolo a cada esce-

nario y cumplir el objetivo buscado? Algunas aproximaciones se presentan en la siguiente dimensión.

Dimensión actoral

Promover iniciativas situadas que consideren las dimensiones esbozadas hasta el momento requiere nuevos sujetos, entendidos como producto y productores de su propia realidad (Zemelman, 1997). Resignificar la función social que han desempeñado históricamente los docentes, alumnos y la comunidad en general como parte del acto educativo será esencial.

El docente debe reconocer que no posee todo el conocimiento, pero estará dispuesto a aprender constantemente de dos actores que poco habían figurado en la ecuación convencional: los estudiantes y la propia comunidad. Habrá que fomentar en los alumnos el gusto por aprender investigando, para que funjan como productores y no reproductores de conocimiento, por lo que es indispensable desempeñar un papel activo y crítico en su formación. La comunidad deja de ser un agente externo a la escuela que sólo participa en ceremonias y actos protocolarios, para convertirse en una fuente inagotable de conocimiento y en el escenario macro en el que se promueve la co-construcción del aprendizaje.

El eje que resignifica la dimensión actoral es la investigación, elemento central del modelo educativo comunitario. Esta premisa no es nueva; Freire (1997) señaló claramente su importancia, argumentando que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). Por tanto, hablar de un docente, alumnos y comunidad que investigan en conjunto nos lleva, inmediatamente, a reflexionar en torno a desde dónde se investiga, para qué y cómo hacerlo.

Desde dónde se hace implica comprender la lógica epistémica y filosófica de la comunidad, en síntesis, su comunalidad, respetando sus tiempos, ritmos y espacios. Para qué hacerlo remite a revertir la herencia colonial del acto educativo en contextos comunitarios, trazando nuevos horizontes de lo que implica la educación escolar en dichos contextos.² Finalmente, cómo hacerlo pasa necesariamente por el eje didáctico, el cual se expone a continuación.

² El Taller Estatal de Educación Alternativa (teaa) por ejemplo, cumple la función de ser uno de los espacios en que los docentes de educación básica se capacitan para promover el modelo comunitario en el aula, escenario en el que analizan los procesos de apropiación teórica y resignificación de roles educativos.

Dimensión didáctica

Es en esta dimensión que convergen todas las demás; en ella cada experiencia educativa establece la forma específica en que se apropia cada dimensión.

Al respecto, y desde una dinámica sociocultural, habrá que entender la apropiación (Rockwell, 2000; Rogoff, 1997) como una transformación multidireccional, que implica la transformación del espacio, de prácticas y procesos, así como de las propias personas que intervienen en ella.

El proceso de apropiación se acompaña de la resignificación, pues no basta con adaptar teorías, prácticas o procesos; además, es necesario resignificarlos desde su base, para dotarlos de nuevos sentidos y significados.

Por ello, la función de la escuela, de la política educativa, el currículo, el docente, los alumnos y la comunidad debe pasar por este proceso.

¿Qué implica esto a nivel de didáctica? Reconectar con la base filosófica como punto de partida para promover aprendizajes contextualizados que se nutran de la lógica de la vida comunal, con la finalidad de adquirir y sistematizar nuevos conocimientos, respetando dos matrices epistémicas diferentes que convergen en el aula.

Calvo y Maldonado (2022) dan cuenta del proceso de apropiación efectuado por los docentes en coordinación con estudiantes y padres de familia de escuelas multigrado a nivel preescolar y primaria en Oaxaca; en este sentido, recurren al método por proyectos de Kilpatrick o a la tipografía escolar de Freinet para promover la dinámica cultural en el aula partiendo de la investigación como método pedagógico.

Jiménez (2019), por su parte, reflexiona críticamente sobre la fundamentación teórica y experiencial del modelo educativo comunitario en la secundaria comunitaria al desarrollar los proyectos de aprendizaje, poniendo en evidencia el potencial y al mismo tiempo los retos involucrados en la investigación hecha por estudiantes, docentes y padres de familia en Tlalixtac Viejo.

Sartorello (2021) recupera la experiencia del Proyecto Milpas Educativas para el Buen Vivir, a fin de dar cuenta tanto de los mapas vivos como de los calendarios sacionaturales. Entiendo por los primeros “una cartografía propia y contextualizada que pone énfasis en elementos y procesos claves que conforman el territorio de las localidades indígenas” (p. 296), mientras que los segundos se constituyen de “aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados sacionaturales comunitarios que propician la vida buena de la colectividad” (p. 293). Ambas herramientas comunitarias se construyen mediante la investigación y sistematización realizada por docentes, acompañantes, padres de familia y estudiantes.

Los tres ejemplos sirven para percibir la manera en que en el acto educativo se están resignificando los roles a partir de la filosofía comunal, encontrando en el plano normativo el eje que lo posibilita y en la dimensión curricular la forma en que cada escuela lo adaptará a su contexto.

Sin pretender generalizar el desarrollo de las cinco dimensiones expuestas como la panacea, considero que su visibilización en el campo educativo oaxaqueño permite seguir repensando desde abajo formas propias de construir escuela.

Reflexiones finales

Mediante este trabajo se buscó esbozar algunas dimensiones que considero necesarias para hablar del proceso de configuración de las pedagogías comunitarias en Oaxaca. Más que una estructura definida, se considera una propuesta que están dándose, la cual ha ido y seguirá adquiriendo nuevos matices a lo largo del tiempo.

Como estructura inacabada será necesario que, independientemente del nivel, modalidad y sector que cubra, cada proyecto educativo lleve a cabo un proceso de apropiación y resignificación no solamente de lo que el acto educativo implica, sino también de las propias formas de vida de la comunidad en que se ubica, es decir, de su comunalidad.

La intención de reflexionar sobre la relación existente entre las distintas dimensiones de las pedagogías comunitarias responde a la necesidad apremiante de recuperar la visión comunitaria de vida, misma que analiza e integra en lugar de aislar. Esta premisa básica de la vida comunal encuentra eco en la perspectiva global planteada por Morin (2008), quien argumenta la necesidad de que “un pensamiento que aísla y separe debe ser sustituido por un pensamiento que distinga y reúna. Un pensamiento disyuntivo y reductor ha de ser reemplazado por un pensamiento de lo complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está entretejido” (p. 73).

Las diversas dimensiones de las pedagogías comunitarias se encuentran entretejidas; aunque se analizan de forma aislada para reflexionar sobre sus elementos constitutivos, existe la clara necesidad de que se articulen para comprender el horizonte que promueven. Nuestro compromiso dentro del campo educativo oaxaqueño radica precisamente en visibilizar este proceso de configuración, acompañarlo y nutrirlo desde la propia mirada de las comunidades, tarea nada sencilla pero necesaria.

Referencias

- Ángeles, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo iñ bakuu*. Fundación Comunalidad, SNTE, Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En Baronnet, B. y Medardo, U. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. UNAM-crim.
- Calvo, C. y Maldonado, C. (2022). Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca. En Moreno, R. y Maldonado, B. *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*, Universidad de Guadalajara (en prensa).
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. En *Bajo el volcán*, Vol. 15, núm. 23. buap.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

- González, E., y Rojas, A. (2013). Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena. En Bertely, M, Dietz, G., y Díaz Tepepa, M. (Coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2001*. comie.
- IEEPO-SNTE (2012). *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca* (Documento de trabajo).
- Jiménez, D. (2019). *Experiencia en el modelo de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena del estado de Oaxaca*. Tesis de Maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla.
- López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En Gros, C., y Strigler, M (Eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*. Mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme, Institut des Amériques.
- Maldonado, B. (2018). Entre la modernidad y las luchas indígenas en Oaxaca: el reto de construir política educativa comunitaria. En Salas, M., Salas, M. L., y Herrera, B. (Coords.), *Problemas educativos y sociedad. Una mirada desde los investigadores*. Taberna librería editores / Universidad de Zacatecas.
- Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina*, México, UNAM.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden / csseo / ceesci / Cedelio.
- Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (50), 1-17.
- Maldonado Ramírez, C. (2021). Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. *Ichan Tecolotl*, Año 32 (344).

Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada*. Siglo XXI.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural. *Interações*, vol. V, núm. 9,

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wersch, J., del Río, P., y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sartorello, S. (2021). Milpas educativas. Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 88.

Velasco, S., Medina, P., y Baronnet, B (2020). Movimientos indígenas, educación y autonomía. En Olivier, G. (Coord.), *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, vol. I. sep / upn.

Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.

Derechos de Autor © 2023 por Carlos Luis Maldonado Ramírez

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Política educativa para pueblos y comunidades indígenas, una mirada desde la historia sociocultural

*Miguel Cornelio Cruz*³

Universidad La Salle Oaxaca

Introducción

En este artículo presento algunas reflexiones sobre política educativa y pueblos indígenas de México. Realizo mi abordaje desde la mirada de los estudios históricos inscritos en las perspectivas social y cultural de la educación, reconociendo su importancia para dar cuenta de las múltiples maneras en que la población indígena ha vivido la escuela y el proceso de escolarización versus lo prescrito por las políticas educativas en turno. En este sentido, más que hacer un recorrido sobre la historia general de la educación para población indígena en México, mi interés reside en destacar la centralidad de los sujetos y su capacidad de agencia frente a las políticas educativas⁴ del Estado-nación mexicano, es decir: cuáles fueron las respuestas locales que dieron a ellas en función de los significados y expectativas depositados en la escuela y la escolarización.

Para dicha exposición, divido el documento en tres apartados. En el primero, “La nueva historiografía social y cultural”, vierto una serie de reflexiones acerca de la “nueva historia” social y cultural. Como podrá apreciarse, no hago una distinción entre la historia social y la historia cultural, ya que parto de una concepción de la nueva historia como “no escindida de la historia social y cultural” (Viñao, 2001, p. 142), en el entendido de que “la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural es historia, y que ambas finalmente, son sólo historia” (Schoenwald, citado por Viñao, 2001, p. 142).

En el apartado dos: “La historiografía de la educación en México”, expongo la influencia de la nueva historia social y cultural en la producción historiográfica que se viene haciendo en el país desde 1990. Señalo que, en México, al igual que en otras latitudes (España y América Latina, por ejemplo), los historiadores se han volcado hacia nuevas temáticas y actores anteriormente invisibilizados, trabajando diferentes tiempos y lugares a partir de enfoques (teóricos y metodológicos) interdisciplinarios y del empleo de diversas fuentes documentales.

I Seminario de Investigación Binacional Oaxaca-San Diego: Un espacio intercultural DOI: <https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.12.c80>

³ Maestro en Antropología social, licenciado en Ciencias de la educación, tallerista de la Asociación Civil Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM- Oaxaca) e investigador independiente. Profesor de licenciatura y posgrado en educación de la Universidad La Salle-Oaxaca. E-mail: vasos.culturales@gmail.com

⁴ Por política educativa se entiende en este texto: “el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo” (Zorrilla, 2003, citado por Velasco y Jablonska, 2013, p. 59).

Un aspecto importante de estos estudios es que prestan primordial atención a los sujetos sociales “de” la historia y sus contextos de vida, lo cual nos permite comprender que, más que una imposición de “arriba” hacia “abajo” que se cumple al pie de la letra, las políticas educativas implican tensiones en el escenario local y en todo momento son atravesadas por procesos de negociación, rechazo y apropiación entre diferentes actores.

En el apartado “Significados de la escuela en el medio rural-indígena” expongo que, aun cuando la tarea de los gobiernos mexicanos (a partir de 1920) fue “incorporar” o “integrar” a la población que habitaba en el medio indígena y rural a los cauces de la vida nacional, en los contextos locales y regionales los actores dieron respuestas diversas a las propuestas oficiales. Al respecto, retomo brevemente algunos trabajos historiográficos para señalar que en los lugares donde se establecieron por primera vez las escuelas, los comuneros no consideraban la educación escolar como una necesidad prioritaria; mientras que, en otros, la escuela tuvo buena aceptación y fue pieza clave para impulsar las políticas del gobierno, aprender a leer y escribir y / o defender la tierra.

Como cierre de este documento, señalo que, en el escenario del México actual, la educación intercultural bilingüe ha dado paso a diferentes tipos de propuestas educativas fundadas en “lo propio”, tal y como sucede actualmente en Oaxaca.

La nueva historiografía social y cultural

Los últimos años de la década de los cincuenta del siglo anterior están marcados por el salto cualitativo experimentado por los estudios historiográficos en cuanto a la emergencia de nuevos y diversos temas, sujetos de estudio, categorías de análisis, fuentes y formas de hacer historia social y cultural (Burke, 1996, 2006; Hobsbawm, 2004; Galván, 2001). Bajo la denominación de “la nueva historia”, los investigadores sociales establecieron un hiato con lo que hasta entonces se venía haciendo en este campo disciplinar. Las transformaciones acaecidas deben mucho a dos tendencias historiográficas que, si bien habían nacido en los años veinte y treinta, desde finales de los cincuenta tuvieron un gran auge: la marxista y la de la escuela de los Annales (Viñao, 2002, p. 233).

De manera contraria a la tradición que ver la historia como una narración de acontecimientos lineales, limitada a las grandes hazañas de hombres ilustres o pueblos, objetiva y centrada exclusivamente en documentos oficiales de los gobiernos (Burke, 1996), la nueva historiografía social y cultural se caracterizó por abordar el estudio de “casi cualquier actividad humana” (Burke, 1996, p. 19) —social y “desde abajo” (Hobsbawm, 2004, p. 205)—. Así, por ejemplo, “la historia social se desarrolló bajo el supuesto de que ‘más es mejor’. Se pensaba que si se supiera más sobre la vida de la ‘gente común’ (mujeres, niños, obreros, etc.), los relatos del pasado serían más completos” (Galván, 2003, p. 89).

Para la nueva historia, todas las sociedades tienen un pasado y éste se expresa o habita en las *estructuras*, en las cosas, en los objetos simbólicos, en las prácticas socioculturales y en los sujetos (Tenti, 2001). Al respecto, vale la pena citar ampliamente al historiador social Eric Hobsbawm:

Todos los seres humanos somos conscientes de la existencia del pasado (definido como el periodo que precede a los acontecimientos que han quedado directamente registrados en la memoria de cualquier individuo) como resultado de compartir la vida con personas que nos superan en edad. Todas las sociedades susceptibles de convertirse en centro de interés del historiador tienen un pasado, ya que incluso los habitantes de las colonias más innovadoras proceden de sociedades con una larga historia a sus espaldas. Ser miembro de cualquier comunidad humana significa adoptar una posición respecto al propio (a su) pasado, aunque ésta sea de rechazo. El pasado es, por tanto, una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana (2004, p. 24).

A diferencia de la historia tradicional, que veía el pasado como inmutable y los hechos históricos aislados de sus contextos humanos (Hobsbawm, 2004), la nueva historiografía empezó a percibir el pasado como una “ ‘construcción cultural’ [y social] sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio” (Burke, 1996, p. 14), además de como “un proceso de conversión en el presente” (Hobsbawm, 2004, p. 31). Esta idea parte del fundamento filosófico de concebir la realidad como social y / o culturalmente constituida (Burke, 1996).

“El Estado, los grupos sociales y hasta el sexo o la sociedad misma se consideran contruidos culturalmente”, recalca el historiador cultural Peter Burke (1996, p. 24).

Otro aspecto importante de esta nueva historiografía ha sido su creciente carácter heteroglósico, por cuanto más que pretender ofrecer a los lectores los “hechos” tal como ocurrieron “realmente”, desde una pretendida “objetividad” y visión única —“la Voz de la Historia”, como suele denominarle Burke (1996, p. 18)—, presenta el pasado a partir de múltiples voces —incluso opuestas—, considerando nuevas perspectivas de análisis y fuentes documentales, sin que ello implique abandonar las ideas siguientes: “el historiador no puede inventar los hechos que estudia [y] la historia no es una memoria atávica ni una tradición colectiva” (Hobsbawm, 2004, pp. 18-20).

Tanto Burke (1996) como Hobsbawm (2004) señalan que el salto cualitativo dado por los estudios historiográficos (sociales y / o culturales) se debió, en gran medida, a las revoluciones y las luchas por la emancipación colonial (política y económica) que se sucedieron en el orbe, sobre todo a mediados del siglo xx; por consiguiente, la búsqueda de respuestas más allá de lo económico por parte de gobiernos, organizaciones internacionales y de investigación social (Hobsbawm, 2004) “Eran aspectos que hasta entonces habían estado fuera o, en el mejor de los casos, en los márgenes de la ortodoxia académica en las ciencias sociales y que los historiadores habían descuidado de forma creciente” (Hobsbawm, 2004, p. 87). Para Burke (1996), tanto los procesos de descolonización de los llamados países del Tercer Mundo como los movimientos feministas constituyeron dos ejemplos claros que repercutieron en la actual historiografía.

A partir de 1960, la producción intelectual de la nueva historiografía se reflejó cada vez más en un amplio número de investigaciones que abordaron aspectos diversos que, como ya he apuntado con Hobsbawm, anteriormente fueron considerados carentes de importancia, sin historia o marginales. Burke hace alusión a los siguientes: “la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos, la suciedad y la limpieza, la gesticulación, el cuerpo [...] la feminidad [...] la lectura [...] el habla y hasta el silencio” (1996, p. 14). El tema educativo no es la excepción. Abona de manera significativa a dicha producción: 1) el diálogo creciente que los historiadores han tenido con otras disciplinas, sobre todo la antropología y la sociología; 2) la consecuente especialización y fragmentación de la historiografía;⁵ 3) el planteamiento de nuevas interrogantes y el empleo

⁵Al respecto, Peter Burke dice lo siguiente: “La disciplina de la historia está ahora más fragmentada que nunca. Los historiadores de la economía son capaces de hablar el lenguaje de los economicistas; los historiadores del pensamiento, el de los filósofos, y los historiadores sociales, los dialectos de sociólogos y antropólogos sociales. [...] La proliferación tiene sus ventajas: aumenta el conocimiento humano y fomenta métodos más rigurosos y niveles más profesionales” (1996, pp. 35-36).

y examen cada vez mayor de diversas pruebas (estadísticas, visuales y orales) para el abordaje de temas novedosos que, hasta 1997, Hobsbawm clasificaba en las siguientes categorías: “demografía y parentesco, estudios urbanos, clases y grupos sociales, historia de las ‘mentalidades’ o conciencia colectiva o de la ‘cultura’, transformación de las sociedades y movimientos sociales o fenómenos de protesta social” (2004, p. 95).

La historiografía de la educación en México

La actual historia de la educación es producto de los debates y las rupturas que se dieron desde finales de los años cincuenta del siglo xx en torno a la llamada historia tradicional. La actual historia ha estado fuertemente influenciada por la historia social y la historia cultural; junto con ellas, se reconoce que ningún tema histórico puede aislarse de los contextos humanos en que se insertan los procesos de producción y reproducción social y cultural de los sujetos (Viñao, 2001, p. 142) heterogéneos ni del entrampado juego que se establece entre agencias y estructuras (Levinson y Holland, 1996).

En México, los trabajos históricos anteriores a 1990, por lo general, estaban centrados en tareas específicas, como recolectar y sintetizar grandes volúmenes de información de la Secretaría de Educación Pública, así como en debates de tipo ideológico, legislativo y pedagógico sobre las acciones y reformas educativa de cada periodo de la historia del país (Rockwell, 2007).

Es importante señalar que los trabajos pioneros, que comenzaron a plantear un estudio diferente de la historia de la educación, fueron realizados por Guillermo de la Peña y Josefina Vásquez a partir de 1974. El primero —a través del seminario “Programa de Antropología de la Educación” del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, actualmente CIESAS)— promovió la realización de estudios de carácter interdisciplinar (desde la antropología, la historia y la sociología) sobre el sistema educativo mexicano. La segunda, desde el seminario “Historia de la Educación” del Colegio de México, hizo posible la participación de diferentes historiadores (Galván, 2001).

Sin embargo, es a partir de la última década del siglo xx que se establece un cambio y un notable avance en las formas de hacer historia de la educación

(Galván, 2003), con un carácter más abierto, en expansión, interdisciplinar (Viñao, 2002) y alejado de cualquier paradigma teórico predominante (Galván, 2003).

Rockwell (2007) y Galván (2003) nos dicen que a partir de nuevos enfoques teóricos y metodológicos —provenientes de la antropología, la etnografía, la sociología histórica, la historia de la ciencia y de la cultura, la economía y la ciencia política— “los historiadores empiezan a develar los mitos acerca del hombre ilustrado, el ciudadano imaginario y la raza cósmica que se elaboran en diferentes momentos para sostener rupturas con los antiguos regímenes” (Rockwell, 2007, p. 28), apuntalando el protagonismo de los actores locales y sus agencias —expresadas en “las demandas, resistencias y apropiaciones locales frente a las reformas propuestas por los gobiernos centrales” (Rockwell, 2007, pp. 28-29)— a partir de estudios históricos de carácter regional que exploran las interacciones entre autoridades educativas, maestros y comunidades, más allá de la propia institución escolar (Rockwell, 2007). Esta tendencia, como bien apuntan Lionetti, Civera y Obino:

da cuenta de una idea menos monocromática del alcance de las políticas públicas en materia de educación y, junto con ello, del lugar que ocupa la escuela como institución de control social[,] [en contraste con] aquellos estudios que han retomado, tal vez de un modo más lineal, el gobierno de lo social y el control social, [y que] suelen prestar menos atención a la presión y a los saberes de los sectores subordinados para influir, resistir o (re)significar a esa agenda [política y educativa] implementada desde arriba (2013, p. 10).

Siguiendo a Luz Elena Galván (2001), desde finales del siglo xx la historiografía educativa mexicana dio paso al estudio de: 1) nuevos temas y líneas de investigación (cultura escrita, imágenes y representaciones, educación privada, profesiones y oficios, élites, educación indígena, niñas y niños, educación técnica y enseñanza de la historia, por ejemplo), 2) actores (tales como niñas y niños, mujeres, padres de familia, pobres, indígenas, ingenieros, contadores y médicos, principalmente), 3) espacios (privados como la familia y regionales) y tiempos (nacionales y regionales; largos, medianos y cortos, fuentes (archivos oficiales, archivos familiares, historia oral, imágenes, fotografías, cine y novelas.) y categorías de análisis (cultura, imaginario, tiempo, resistencia, negociación y cuer-

po, principalmente); que han permitido a los estudiosos de la historia escribir “acerca de las múltiples facetas de los procesos educativos: los conocimientos, los recuerdos, las prácticas, las normas, las formas de socialización, los elementos de la cultura material y simbólica” (Galván y Quintanilla, 2003, p. 22).

Significados de la escuela en el medio rural-indígena

A principios de los años veinte del siglo pasado, las agendas de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana se orientaron a promover la construcción y consolidación de un moderno Estado-nación mexicano. Para las élites políticas (Calderón, 2013), la meta fue clara: lograr el desarrollo económico y social del país y mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Siendo México un país eminentemente rural e indígena,⁶ la tarea consistió en hacer de él una nación integrada, homogénea, y forjar en sus habitantes el “espíritu de unidad nacional” (Florescano, 2005, p. 350).

En la lógica de las élites en el poder el indígena aparecía como “el problema” a resolver. Tanto “las formas de vida indígena [como la] campesina[,] [encarnaban] los antiguos síntomas de la miseria, la ignorancia, el alcoholismo, la enfermedad y la superstición” (Florescano, 2005, p. 354). Aunado a ello, la diversidad de lenguas originarias diferentes al español, los elevados niveles de analfabetismo, la condición monolingüe de la población, la ausencia de medios de comunicación y el aislamiento geográfico fueron considerados como obstáculos serios para la construcción de la nación moderna (Calderón, 2013).

Siendo así, los gobiernos emprendieron diferentes tareas —a modo de una ingeniería social (Vaughan, 2001) y basadas en un mestizaje racial y cultural (Guerra, 2005)— en el plano de lo institucional, lo simbólico y lo coercitivo. Entre estas tareas encontramos la instauración de una lengua oficial única y verdadera, la difusión de una memoria histórica compartida, la construcción de un universo simbólico (rituales, ceremonias, cultos a héroes patrios, invención de estereotipos nacionales) y la universalización y homogeneización de la educación básica (Sigüenza, 2007).

Sin lugar a dudas, la escuela (la enseñanza escolar básica) se convirtió en el instrumento clave (Florescano, 2005) para: 1) la transmisión de prácticas y valores que inculcaran el sentimiento de pertenencia nacional y transformaran

⁶ Engracia Loyo (2010) nos dice que en 1910 la población indígena del país fue de aproximadamente tres millones, 20% de la población total. Según el censo de 1910, en México había 49 familias étnicas hablantes de 72 idiomas, que vivían en zonas aisladas y de difícil acceso. El autor señala, además, que en Oaxaca y Yucatán la mitad de la población no hablaba la lengua española.

los modos de vida (las mentalidades), la economía y los valores “tradicionales” de la población; y 2) el fortalecimiento del poder hegemónico del Estado a nivel local —en palabras de Enrique Florescano, la escuela fue también “un apéndice de la política gubernamental [de un Estado corporativista]” (2005, p. 396). Las prácticas y los valores nacionales, así como el control estatal, tuvieron como punto de anclaje lo *urbano*.

A decir de Calderón: “la ciudad no solamente constituía el emblema de lo civilizado y el espacio del progreso; era, al mismo tiempo, un punto de referencia, un parámetro, un mirador desde el cual era posible observar y comparar” (2013, p. 62).

Si bien es cierto que desde la perspectiva de las élites nacionales los pueblos indígenas constituían *una rémora a la modernidad* (Falcón, 2003, p. 42), por lo que habría que educarlos para que salieran del “atraso cultural” en que se hallaban inmersos, las diversas políticas educativas implementadas desde los años veinte del siglo pasado “fracasaron” en su intento de asimilar o integrar al indígena a los cauces de la vida nacional del país (Bertely, 1998), ya que, por un lado, la educación no pudo alterar del todo la conducta de los pueblos;⁷ y, por el otro, la escolarización dio pie a la emergencia de una *intelligentsia india* que guio a las comunidades indígenas hacia un creciente enfrentamiento con el Estado a partir de los años setenta (Guerra, 2005). Así, de 1920 a mediados de 1990 el “problema indígena” pasó de ser considerado “un problema de integración” a ser un asunto de “seguridad nacional” (Oehmichen, citada por Guerra, 2005, p. 325), sobre todo a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Las razones de este supuesto “fracaso” obedecen a múltiples causas: la ausencia de infraestructura (escuela y caminos), recursos humanos, conflictos políticos, desconocimiento de lenguas y costumbres por parte de los profesores, que impidieron hacer posible la educación en cada rincón del país. Seguramente, la más importante ha sido: las *múltiples maneras* en que la escuela y la educación escolar se vivieron a nivel local y regional.

Los trabajos sobre la historia social y cultural de la educación en México han permitido dar cuenta de la *diversidad de significados y expectativas* que los actores locales y regionales otorgaron a la escuela y la escolarización en diferentes tiempos y lugares.

⁷ Mary Kay Vaughan, por ejemplo, señala que “después de 1940, cuando se abandonó el proyecto [de educación socialista], en el México rural persistían costumbres tradicionales como encender velas a los santos, consumir alcohol y trabajar los campos con prácticas antiguas” (2001, p. 18).

Se comentan a continuación algunos trabajos que ilustran lo que aquí se dice.

Mílada Bazant (1996) informa que, en el Estado de México, entre 1876 y 1910, el problema de la educación escolar no consistió únicamente en la ausencia de establecimientos escolares, sino en convencer a la gente para que enviara a sus hijos a la escuela, debido a que no se tenía la costumbre y era más provechoso para los padres de familia que los hijos ayudaran en trabajos domésticos y de campo. La utilidad de la escuela resultaba secundaria cuando las condiciones de vida eran tan apremiantes. El poder de convencimiento no podía durar dos o tres años, sino décadas (Bazant, 1996, p. 103).

Contrario a lo que reporta Bazant, en la Sierra Norte de Puebla, prácticamente durante los mismos años (1876-1911), Ariadna Acevedo narra el caso de los indígenas xochipulquenses, quienes “vieron en las escuelas y la alfabetización en español un arma más para integrarse a la nación en sus propios términos” (2005, p. 101). Para estos indígenas, saber leer y escribir representaron elementos importantes que les permitirían participar en la vida política de la región y país.

Para los años de 1920 a 1940, en una perspectiva general, Cecilia Greaves (1996) nos dice que muchas comunidades indígenas del país: “no sentían la necesidad de integrarse al contexto nacional y trataban de conservar sus formas de vida tradicionales que muchas veces no eran compatibles con el modelo impuesto por el Estado” (p. 162).

La falta “de costumbre”, “la falta de interés y la apatía de los campesinos o agricultores para educar a sus hijos (Civera, 2011, p. 16)”, aunada al choque de visiones urbanas y comunitarias, fueron problemáticas comunes en diferentes lugares del país (mientras que en otros no) en que se instalaron por primera vez los servicios escolares, no solamente en las décadas previas a la Revolución mexicana, sino también durante los años de 1920 a 1950. En relación a este “fracaso” y falta “de costumbre”, Alicia Civera señala lo siguiente:

Es frecuente la narrativa sobre la resistencia de la gente del campo a los afanes modernizadores de las élites urbanas. La historiografía en buena parte

reproduce esta narrativa que se afianzó en los planteamientos que los educadores que buscaron renovar la escuela en el campo hicieron acerca de que la escuela había sido un fracaso por la lejanía del proyecto modernizador con las formas de vida de los campesinos o agricultores (2011, p. 16).

No obstante, es cierto que, con el correr de los años, la actitud de las comunidades indígenas hacia la escuela se fue transformando gradualmente y, a partir de la década de los sesenta, eran visibles los avances en cuanto a asistencia escolar, instalación de escuelas y deseos de “superación” por parte de la población indígena y rural (Greaves, 1996). No hay que olvidar que esta percepción es relacional en función de las necesidades, expectativas y significados que los sujetos asignan a la escuela y la escolarización. Así, por ejemplo, Graves informa que en la década de los años cuarenta, para los tarámuris:

la educación continuó siendo un punto fundamental en sus peticiones; [...] pedía[n] a las autoridades educativas que obligaran “a los maestros que trabajan en comunidades indígenas a conocer el idioma de los nativos” para alfabetizarlos en su lengua materna, y para evitar la constante deserción magisterial, el establecimiento de una escuela normal especial para maestros de la zona indígena con el fin de “que se preparen elementos adaptados al medio y que al propio tiempo tengan o adquieran el conocimiento de la lengua tarahumara” (1996, p. 167).

Dependiendo de los lugares y momentos, las políticas educativas del Estado fueron filtradas, disputadas, contestadas, adecuadas y apropiadas de diversas maneras por los actores locales a partir de sus condiciones materiales, contextos políticos, necesidades, expectativas, significados y / o prácticas culturales. Aquí vale la pena citar ampliamente a las historiadoras Mary Kay Vaughan y Alicia Civera, quienes nos informan sobre las traducciones y experiencias locales que suscitaron las políticas educativas:

Mientras que las sociedades locales aceptaban, rechazaban o alteraban aspectos del proyecto del Estado, se apropiaban de la escuela y forjaban nuevas identidades y nexos, haciéndolo de tal modo que crearon un sentido localmente definido y controlado [...] Si la escuela funcionó para inculcar una ideología de Estado con propósitos de control, también sirvió a las comunidades cuando

necesitaron impugnar las políticas estatales. Y les dio instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para hacerlo. Los maestros [...] durante varias décadas fueron una fuerza que a menudo estuvo dispuesta a defender los intereses locales de los campesinos contra los efectos negativos de la modernización y del poder del Estado y de clase (Vaughan, 2001, p. 20).

Por un lado, para los campesinos la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos que no correspondía a los intereses de las élites. La escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita. Si bien ésta no era indispensable para la incorporación al trabajo [...] podía ser útil en las luchas sociales y políticas, asociadas con la tierra, o simplemente como medio de interlocución con los intermediarios comerciales (Civera, 2011, p. 17).

A modo de cierre

Entre 1920 y la fecha actual, la relación intercultural⁸ entre los pueblos indígenas y el Estado-nación mexicano quedó signada por las políticas educativas de corte indigenista, por la pretendida integración, asimilación o incorporación de los primeros al segundo.⁹ Como bien señala López Bárcenas: “en el diseño de éstas [...] no se consultó a los destinatarios sobre sus necesidades, ni se les tomó en cuenta para su administración y funcionamiento; porque no se partía de reconocer que se trataba de pueblos con derechos a una existencia diferenciada dentro del Estado, sino de minorías culturales que con el tiempo deberían desaparecer” (2002, p. 32).

En la última década del siglo xx, para el Estado mexicano la cuestión indígena pasó de ser “un problema de integración” a ser un asunto de “seguridad nacional” (Oehmichen, citada por Guerra, 2005, p. 325), sobre todo a raíz del levantamiento armado del EZLN el 1° de enero de 1994 en el estado de Chiapas; su demanda específica apuntaba al reconocimiento por el Estado de los pueblos indígenas como sujetos de derecho con derechos específicos (López, 2002) y no como objetos de asistencia social.

⁸ Lejos de adoptar una visión armónica o angelical de lo que el Estado mexicano llama interculturalidad (relación dialogal entre diferentes culturas para el reconocimiento de la diversidad), en este texto se entiende la interculturalidad como *relaciones conflictivas* y de poder que se tejen en espacios específicos entre grupos culturales diversos y antagónicos (véase Gasché, 2008). En los últimos cien años, la educación-escolar para pueblos y comunidades indígenas de México ha recorrido un trayecto importante, pasando de ser una política *asimilacionista* a otra de carácter *intercultural-bilingüe*. No obstante, dicho pasaje ha sido mayormente en el papel y se ha quedado en el plano de las buenas declaraciones, pues en la práctica, la mirada monolingüe y monocultural del Estado mexicano es el parámetro formativo escolar de niñas y niños que viven en contextos de diversidad cultural y lingüística. A esto hay que sumar el gesto racista que pervive en la expresión y en la política de lo “intercultural-bilingüe”, por las cuales se da a entender que es el indígena quien debe ser “intercultural” y no el 90% de la población no-indígena de este país.

⁹ Las tesis de la incorporación, asimilación o integración nacional que subyacen en este tipo de relaciones interculturales no son nuevas; ya desde mediados del siglo xix estaban presentes en las visiones de los partidarios del liberalismo y del conservadurismo, mismas que llevaban consigo efectos de discriminación y/u opresión “en virtud de variables o diferencias como las culturales, las étnicas, pero también las sexuales y de género” (Posada, 2006, p. 79). No hay que olvidar que, como bien apunta Valenzuela Arce: “Indios y mujeres fueron excluidos o subalternizados en el proyecto social que emergió con el México independiente y se mantuvo a lo largo del siglo xx como característica del proyecto nacional” (2011, p. 136).

Uno de los resultados de la insurgencia zapatista y de la demanda étnica en el país fue que el Estado mexicano planteara nuevas políticas educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Sin embargo, su diseño y aplicabilidad, como bien señalan Dietz y Mateos (2011), siguen teniendo “un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (p. 26).

Quienes se oponen a esta tendencia consideran que la educación intercultural debería enseñarse también a la población no-indígena; sin embargo, a la fecha este planteamiento no ha prosperado (Rockwell, 2011).

Vinculada a esta oposición, Gunther Dietz nos dice que las políticas y discursos de la interculturalidad educativa también han implicado que:

tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas del nivel medio superior y superior, rápida y fácilmente se convirtiera en una “arena política” (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (2011, p. 152).

Con el tránsito de la llamada educación bilingüe-bicultural hacia la intercultural-bilingüe diversos grupos de profesionistas y pueblos encontraron cobijo jurídico para sus propuestas educativas comunitarias o fundadas en “lo propio”. Actualmente, en Oaxaca, el profesorado de educación indígena, a través de la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca, ha planteado una educación de “lo propio” para toda la niñez indígena que estudia en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Esta propuesta pretende favorecer un conocimiento escolar que tome en cuenta los saberes y las prácticas culturales de cada comunidad en que están presentes las escuelas de educación indígena.

Si la historiografía educativa nos ha develado que a nivel local y regional las políticas educativas del Estado tuvieron respuestas diversas de los actores, en relación a la propuesta que en Oaxaca plantea el magisterio indígena valdría la pena preguntar acerca de: ¿cómo está siendo recibida esta iniciativa en las

diferentes comunidades?, ¿qué es lo que piensan los actores comunitarios y docentes?, ¿qué significa para ellos ir a la escuela?, ¿desde dónde se elaboran sus percepciones y significados sobre lo escolar? y ¿cómo han sido construidas históricamente? Sin lugar a dudas, al plantear nuevas preguntas la historia local y regional de la educación aún tiene un amplio camino por recorrer.

Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2005). La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1), 91-113.
- Bazant, M. (1996). Escuelas de pueblo, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 87-105). El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bertely Busquets, M. (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely Busquets, M., y Robles Valle, A. (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 192-203). Comie.
- ____ (1998). Educación indígena del siglo xx en México. En Latapí Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo II (pp. 74-110). FCE / Conaculta.
- ____ (2006). Introducción. En Bertely Busquets, M. (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 15-26). CIESAS.
- ____ (2008). Historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 33-56). Abya Yala / CIESAS.
- Burke, P. (1996). Obertura: La Nueva Historia, su pasado y su futuro. En Burke, P. (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 11-37). Alianza Universidad.

____ (2000). *Formas de hacer Historia Cultural*. Alianza Editorial.

Calderón Mólgora, M. (2013). La ciudad en el campo. Construcción del Estado y cambio cultural en México: 1920-1940. En Lionetti, L., Civera, A., y Obino Corrêa, F. (Comps.), *Sujeto, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 61-75). Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense / Colmich.

Civera Cerecedo, A. (1997). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. El Colegio Mexiquense / Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

____ (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.

____ (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela en los campos latinoamericanos. En Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., y Escalante Fernández, C. (Coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 5-31). El Colegio Mexiquense / Miguel Ángel Porrúa.

____ (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense / Gobierno del Estado de México.

Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP / CGEIB.

Falcón, R. (2003). Prólogo. Invitación al diálogo. En F. E. Mallon, *Campesino y nación: La construcción de México y Perú poscoloniales* (pp. 37-50). CIESAS.

Florescano, E. (2005). *Imágenes de la patria a través de los siglos*. Editorial Taurus.

Galván Lafarga, L. E., y Quintanilla Osorio, S. (2003). Prólogo. En Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. I. (Coords.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Vol. 10: *Historiografía de la Educación* (pp. 21-23). COMIE.

Galván Lafarga L. E. (2001). La historiografía de la educación en México a finales del siglo xx. En Martínez Moctezuma, L. (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 3-19). Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Morelos.

____ (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. I. (Coords.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Vol.10: Historiografía de la Educación* (pp. 85-92). Comie.

Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J., y Podestá R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya Yala / CIESAS.

Greaves, L. C. (1996). Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970). En Gonzalbo, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 161-178). Colmex.

Hobsbawm, E. (2004). *Sobre la historia*. Crítica.

Guerra Manzano, E. (2005). Los pueblos indígenas: entre la comunidad corporativa y el pluralismo, 1968-2001. En Verduzco, G. (Ed.), *Una historia contemporánea de México. Los actores*, Tomo II (pp. 305-326). Océano / Colmex.

Levinson, B., y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: an introduction. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1- 54). State University of New York Press.

Lionetti, L., Civera, A., y Corrêa Werle, F. O. (2013). Introducción. Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares. En Lionetti, L., Civera, A., y Corrêa Werle, F. O. (Comp.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 9-21). Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.

López Bárcenas, F. (2002). *Legislación y derechos indígenas en México*. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas A.C. / Ediciones Casa Vieja / Red-es / Ce-Ácatl AC.

- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En Tanck de Estrada, D. (Coord.), *La educación en México. Historia mínima* (pp. 67-98). Colmex.
- Mallon, F. E. (2003). *Campesino y nación: La construcción de México y Perú poscoloniales*. CIESAS.
- Nahmad Sittón, S., y Hernández Hernández, M. (2011). Introducción. En Velásquez Gallardo, P., *Las Mixtecas y la región Triqui de Oaxaca [texto]: estudio etnográfico de Pablo Velásquez Gallardo (1954)* (pp. 12-40). CDI.
- Posada Kubissa, L. (2006). Sobre multiculturalismo y feminismo: Diferencia cultural y universalidad. En Cobo, R. (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 77-98). Ministerio de Educación y Ciencia / Catarata.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán / CIESAS / Cinvestav / IPN.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sigüenza Orozco, S. (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. IEEPO / INAH.
- Tenti Fanfani, E. (2001). Pertinencia de una ciencia social histórica. En Martínez Moctezuma, L. (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 20-38). Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Morelos.
- Valenzuela Arce, J. M. (2011). Yo soy ese mexicano. Corridos e identidad nacional en la Frontera México-Estado Unidos. En Olmos Aguilera, M. (Coord.), *Las músicas que nos dieron Patria. Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución* (pp. 135-169). Programa de Desarrollo Cultural Regional Tierra Caliente.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política educativa en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. FCE.
- Velasco Cruz, S., y Jablonska Zaborowska, A. (2013). Políticas públicas en educación indígena e intercultural. En Bertely Busquets, M., Dietz, G., y Díaz Tepepa, M. G. (Coords.), *Estado del conocimiento. Multiculturalismo y educación* (pp. 59-84). COMIE.

- Viñao, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En Aguirre Lora, M. E. (Coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (pp. 140-164). Centro de Estudios sobre la Universidad / FCE.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo xx. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(7), 223-256.

Derechos de Autor © 2023 por Miguel Cornelio Cruz

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Comunicación intercultural en estudiantes de la Universidad La Salle Oaxaca: asimetrías y fronteras simbólicas

Enrique Tinoco Valle¹

Universidad La Salle Oaxaca

Los estudios de comunicación se han centrado tradicionalmente en los efectos de los medios informativos en las audiencias y, más tarde, en los contenidos de los mensajes de los medios. El inicio de los estudios sobre la comunicación entendida como interacción humana, más allá de los medios, ha sido tardío. Las investigaciones sobre la comunicación y la cultura tuvieron su origen después de la segunda mitad del siglo pasado en Inglaterra, aunque su atención seguía centrada en los contenidos mediáticos y su recepción. Es hasta finales del siglo xx que se empezó a trabajar la comunicación desde una perspectiva intercultural, entendiéndola como la interacción entre personas con universos simbólicos distintos.

El presente trabajo es una reflexión inicial en torno a un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar los procesos de comunicación intercultural de estudiantes de licenciatura de la Universidad La Salle Oaxaca provenientes de contextos culturales distintos a los de los Valles Centrales del estado. Empleando una metodología cualitativa consistente en la realización de entrevistas no estructuradas, se efectuó un acercamiento a algunos estudiantes de la institución; dichas entrevistas se analizaron con el uso de métodos mixtos (deductivos e inductivos). Este escrito da cuenta de las primeras impresiones sobre los hallazgos encontrados.

La investigación implica la aproximación a un problema poco visibilizado en el ámbito educativo, pues si bien hay estudios interculturales sobre educación-comunicación en grupos considerados vulnerables, pocas veces el acercamiento se dirige a estudiantes procedentes de regiones distintas de un mismo estado. Los resultados iniciales indican que, aunque no se detectan acciones abiertamente discriminatorias, todas las relaciones comunicativas se encuentran permeadas por relaciones asimétricas entre quienes viven en la ciudad y regiones cercanas y quienes vienen de otras partes del estado.

De la comunicación como proceso lineal a la comunicación como interacción

Cuando se piensa en el fenómeno de la comunicación, regularmente nos viene a la cabeza la idea de un proceso en el que intervienen un emisor, un receptor y un mensaje, el cual se transmite a través de un canal. No obstante, si bien ese modelo, conocido como de Shannon y Weaver, parece explicar la comunicación de forma clara y directa, lo hace de una manera simplificada, reduciendo un fenómeno complejo a una linealidad que pierde la riqueza de un sistema en el que operan muchos otros elementos.

Ya desde principios del siglo xx algunos centros de investigación, entre ellos el de la Escuela de Chicago, empezaron a entender la comunicación como una interacción en la que los seres humanos son capaces de entenderse a través de símbolos y signos aprendidos y reproducidos socialmente. El interaccionismo simbólico sostiene que el mundo no está “dado”, sino que se construye cuando el individuo establece una interacción con él mediante un proceso definido simbólicamente (Gadea, 2018). De este modo, comunicarse ya no es solamente el envío de mensajes de un emisor a un receptor, sino la relación que permite lo social a través del mutuo reconocimiento de símbolos construidos en común.

Por otro lado, los investigadores de la llamada Escuela Invisible determinaron lo que se conoce como el modelo orquestal, en el que no sólo importa la palabra hablada o escrita, sino también los muchos y sustanciales elementos no verbales que intervienen en el proceso, como los gestos, la posición del cuerpo, la tonalidad de la voz incluso, éstos llegan a condicionar el sentido de lo expresado verbalmente (Pech et al., 2008). Así, la comunicación no es un proceso lineal que pueda ser trabajado a partir de unas cuantas variables sino, más bien, un proceso multidimensional y complejo que atraviesa múltiples aspectos del ser humano y es inseparable del contexto en el que se da (Rizo, 2004).

Cultura y comunicación intercultural

Como primer paso, cabría preguntarnos acerca de la relación entre comunicación y cultura, e incluso dar un paso más y preguntarnos qué es la comunicación intercultural.

Ello implicaría centrarse, de inicio, en el concepto de cultura. Como bien afirma Thompson (1998), el término cultura tiene diversas acepciones dependiendo del momento y la situación histórica. En algún momento se consideraba que el “hombre culto” era aquel que cultivaba su intelecto, su gusto artístico y sus habilidades sociales, de tal forma que se convertía en un erudito, en una persona atenta a los dictámenes de la razón; en ese sentido, la cultura es una diferenciadora de clase y tiene que ver con el acceso al conocimiento y el arte. Por otro lado, a partir del desarrollo de la antropología, y siguiendo a Taylor, la cultura ha sido entendida como un producto social, resultado de la civilización misma: no sólo el arte y los saberes son cultura, sino la lengua, la religión, las tradiciones, el vestido y todo lo que distingue a una sociedad de otra.

Finalmente, la cultura también puede ser entendida como un conjunto de representaciones de la realidad que condicionan nuestra concepción de la misma. Bajo esa óptica, la lengua y, por ende, la comunicación, desempeñan un importante papel en la transmisión de esas pautas con las que “vemos” el mundo social. La cultura es, así, un elemento generador de significados y sentidos con los que operamos en la realidad, un principio organizador de la experiencia humana.

De acuerdo con Aneas y Sandín (2009), pueden sintetizarse dos grandes concepciones del concepto de cultura: una concepción tradicional, con un enfoque folclórico, que refiere a la cultura como un producto, y otra concepción extensa, en la que la cultura constituye una forma de interpretar el mundo. Esta segunda concepción es mucho más compleja, pues se manifiesta en múltiples dimensiones.

Por su parte, el término *interculturalidad* empezó a utilizarse a principios del siglo xx, cuando comenzaron las grandes migraciones hacia Estados Unidos; en aquel momento su uso obedeció a la necesidad de integrar a estos grupos de personas a una cultura como la estadounidense. De este modo, el término se refería, más que a la interrelación entre personas de distintas culturas en términos de horizontalidad, al proceso de entender las culturas recién llegadas con la finalidad de assimilarlas a un sistema ya establecido. No fue hasta que los estudios críticos abordaron este tema que comenzó a pensarse en la interculturalidad desde una visión diferente, más horizontal y en términos de equidad.

Si la cultura es posible gracias a la comunicación, cuando hablamos de comunicación intercultural tendríamos que estar haciendo referencia a las interacciones o intercambios simbólicos que tienen lugar entre miembros de culturas distintas. A ese respecto, Pech et al. (2008) definen la comunicación intercultural como “la interacción entre universos simbólicos diferentes que engendran no sólo percepciones y representaciones de sí mismos y de los otros, sino interrelaciones concretas que en términos pragmáticos implican comunicación” (p. 39).

Bajo esta perspectiva, la comunicación intercultural no sólo hace referencia a la forma en que se conceptualiza a los “otros”, diferentes de “nosotros”, sino también a la manera en la que entablamos contacto, hablamos, discutimos, negociamos, interactuamos.

Como toda interacción, especialmente entre universos simbólicos distintos, el conflicto es una posibilidad siempre presente. ¿Qué puedo yo cambiar de mí, de mi forma de entender el mundo que me permita entender el tuyo? ¿Qué tengo que ceder y qué tiene que ceder el otro que es diferente a mí para que podamos entendernos y llegar a acuerdos? A través de la negociación será posible establecer acuerdos que permitan avanzar en un sentido positivo en términos comunicacionales. No obstante, para que sea posible una negociación real, es necesario que estas interacciones se den en condiciones equitativas, no de subordinación o desigualdad.

En todo proceso de comunicación/negociación en el terreno intercultural existe un área que separa lo que sí estamos dispuestos a negociar de lo que no. Como ya se mencionó, la cultura supone una serie de pautas de interpretación/construcción de la realidad; por lo tanto, es de esperar que, al encontrarse dos personas con universos simbólicos distintos, tengan “realidades” distintas. No obstante, siempre habrá una zona en la que no será posible negociar; Rizo y Romeu (2006) llaman a esa barrera *frontera simbólica* y la conciben de dos formas:

La frontera como límite o demarcación, que obstaculiza la comunicación en tanto constituye la zona de resistencia donde lo irrenunciable se defiende; y la frontera como zona de ruptura, rendición y negociación de las identidades sociales y culturales, o sea, como espacio físico y mental contaminado, híbrido, permeable y “dispuesto” a la integración (p. 37).

Como puede apreciarse, las fronteras tienen, por un lado, una función de separación, pero, por otro, representan zonas que unen las diversas interpretaciones que un individuo puede tener de la realidad.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se aplicó una metodología de corte cualitativo, pues era necesario profundizar en las interpretaciones de las personas que participaron en el proyecto. En cuanto a la recopilación de la información, se utilizó la entrevista no estructurada. Se entrevistó a cuatro estudiantes, tres mujeres y un hombre. Tres de ellos se encontraban estudiando la licenciatura en Lenguas Modernas e Interculturalidad y una la licenciatura en Educación. El principal criterio de selección fue que se tratara de estudiantes provenientes de alguna región distinta a los Valles Centrales que debieron cambiar su lugar de residencia por motivos de estudio.

Para el análisis, se utilizó el programa Atlas.ti, con el cual se codificaron las entrevistas, utilizando algunas categorías ya establecidas en la teoría e incorporando otras surgidas del propio análisis. Es importante aclarar que lo que aquí se presenta son los resultados iniciales, pues aún se están analizando los hallazgos y haciendo la contrastación con diversas propuestas teóricas para obtener resultados con un mayor fundamento.

Antes de compartir los hallazgos, y con la idea de dimensionarlos adecuadamente, es necesaria una aproximación al contexto de la población en la que se llevó a cabo la investigación.

El estado de Oaxaca se encuentra ubicado al sur de México. Según el censo de 2020, Oaxaca tiene una población de 4132148 habitantes, de la cual 1221555, mayores de tres años, hablan alguna lengua indígena (INEGI, s.f.-a). Es una de las entidades más pobres de la República, pues de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), el 64.1% de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza (Coneval, 2022a), cuando el promedio nacional es de 52.8% (Coneval, 2022b); también es uno de los más rezagados en cuanto a nivel de estudios: el promedio de escolaridad de la población es de 8.1 años (equivalente al segundo año de educación secundaria), mientras que el nacional es de 9.7 (más de la secundaria terminada) (INEGI, s. f.-b).

La orografía del estado resulta particular, pues en él converge la Sierra Madre Oriental, la Sierra Madre del Sur y la Sierra Atravesada; esto ha contribuido a la conformación de múltiples asentamientos organizados en 570 municipios, de los cuales 418 se rigen por sistemas normativos indígenas, es decir, el 73% no tiene un régimen político partidista. Para su organización, no necesariamente política, sino social, se suele dividir al estado en ocho regiones, cuyas características geográficas y culturales son más o menos comunes: los Valles Centrales, la Cañada, la Costa, Papaloapan, el Istmo, la Sierra Norte, la Sierra Sur y la Mixteca.

Las condiciones expuestas han hecho que el estado de Oaxaca sea un amplio abanico de culturas con sus propias lenguas, costumbres y tradiciones, situación que complejiza las relaciones sociales y, por ende, los procesos de comunicación entre diferentes sectores.

Por su parte, la Universidad La Salle Oaxaca es una institución educativa privada, perteneciente al Sistema y Red La Salle, presente en 80 países, con 76 universidades y más de mil centros educativos, que atiende a aproximadamente un millón de alumnos a nivel mundial con la intervención de alrededor de 75000 docentes. El sistema es animado por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, “organización religiosa laical con 350 años de historia, fiel al espíritu y carisma de San Juan Bautista de La Salle <https://lasalle.mx/somos-la-salle/sistema-y-red-la-salle/>” (Universidad La Salle México, s. f., párr. 1).

La Salle Oaxaca se encuentra ubicada en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, a cinco kilómetros de la ciudad de Oaxaca, capital del estado. Cuenta con más de 1500 estudiantes a nivel licenciatura, los cuales proceden, en su mayoría, de la región de los Valles Centrales, aunque también asiste a ella un número considerable de estudiantes provenientes de otras regiones.

La oferta de la universidad consta de 20 licenciaturas organizadas en cuatro escuelas: la Escuela de Ciencias Económico-Administrativas, la Escuela de Ingenierías y Arquitectura, la Escuela de Ciencias de la Salud y la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades; asimismo, ofrece 11 programas de posgrado y uno de bachillerato.

Hallazgos

A continuación, se presentan algunos hallazgos parciales de lo encontrado en el análisis de las entrevistas realizadas.

Lo primero que resalta en la información recopilada es que los estudiantes de otras regiones encuentran dificultades para relacionarse abiertamente, constatándose que deben enfrentar algunos choques culturales: comida, relaciones interpersonales, formas de nombrar la realidad, acentuación en su forma de hablar, actitudes. Debido a que todos los entrevistados se mudaron a la ciudad para estudiar en la universidad, estas diferencias complican su adaptación al nuevo modo de vida. Una vez en clases, lo primero que resienten es la diferenciación que se hace entre ellos y los demás (los que son originarios de la región).

Si alguien tenía un acento... pues luego, luego es lo primero que notan y ahí ya están, “éste, no pues, el yucateco, ¿no?” O el costeño que tiene este acento y así y los van etiquetando y no hay [...] inclusión [...] a cada rato se empiezan a burlar de los regionalismos, por así decirlo (Estudiante 1).

Cuando yo recientemente llegué a la universidad, sí me hicieron sentir un poco mal por mi acento, creo que aún no se me ha quitado, pero me lo hicieron ver mucho: “no que tu acento y que dices otras palabras”, como para decir *chirundo*: yo digo *chirundo*, pero [...] ellos no saben qué es *chirundo* y es desnudo, frases así, pues sí como que causaban cierta risa o así (Estudiante 2).

Yo creo que mi forma de ser, en general, tengo un maestro que me dice que también soy como muy pesada, pero es por la región en la que vivo, en la costa (Estudiante 3).

La comunicación establecida por estos estudiantes es condicionada por relaciones de poder asimétricas entre quienes viven en la ciudad y zonas conurbadas y quienes vienen de otras regiones. Dichas asimetrías permean y condicionan los intercambios comunicacionales y, de alguna forma, inclinan las posibles negociaciones de significado, pues en algún momento llegan a determinarse acuerdos, pero en éstos los estudiantes externos siempre terminan cediendo más, es decir, se “adaptan” a las condiciones culturales de los otros.

Creo que he cambiado mucho mi forma de ser y no me siento libre aquí, porque de pronto la gente que estudia conmigo no entiende que somos de diferentes culturas y deben aceptarme tal así, así como soy; entonces, sí creo que he cambiado demasiado mi forma de ser por adaptarme a ellos (Estudiante 2).

De acuerdo con los entrevistados, los estudiantes de la ciudad manifiestan la intención de entenderse con quienes vienen de otras regiones, esto es, muy pocas veces se evidencia un rechazo abierto por parte de éstos. No obstante, en todas sus relaciones establecen su visión como la principal, dejando poco espacio para la negociación.

En este mismo sentido, los estudiantes de la ciudad no expresan, ni verbalmente ni en acciones directas, conductas discriminatorias o excluyentes; el fenómeno se manifiesta de forma velada y poco consciente: en la burla sobre la forma en la que dicen las cosas los estudiantes de fuera, estableciendo “amablemente” el “nombre correcto de las cosas”, corrigiendo formas de comportamiento distintas.

Siento que aquí como que los ciudadanos, si es que se puede decir así, sienten que hay una forma correcta de hacer las cosas y [...] una forma en la que no se puede hacer. A la forma correcta que no se puede hacer no toman en cuenta las opciones, ¿no? o las variables o las causas del porqué se hace así (Estudiante 3).

También hacían énfasis en la piel, el color de piel, me lo hacían ver mucho, pero aparte de eso, pues sí, poco a poco me fueron integrando a su círculo. Y creo que ahora ya están acostumbrados [a] cómo convivir con una persona que sea de otra región y que tenga estos *marcamientos* muy fuertes en el tono de hablar y esto (Estudiante 2).

Bajo las condiciones ya mencionadas, que permean todas las interacciones, los estudiantes de la ciudad expresan su intención de incluir a los estudiantes de fuera, de conocerlos; no muestran dificultades para ponerse de acuerdo en cuanto a realización de tareas y trabajos académicos.

Entonces fue como en el primer parcial, de que convivo con compañeros de otras licenciaturas por las clases de inglés, entonces, con ellos fue más fácil

porque teníamos que hacer equipo o teníamos como actividades de juego en donde nos relacionábamos más y platicábamos un poquito con ellos, pero sí, al inicio fue complicado por como soy, pero ya después se me fue quitando eso (Estudiante 3).

Las fronteras comunicacionales se encuentran muy definidas cuando los estudiantes de otras regiones llegan a la universidad, pero empiezan a difuminarse poco a poco a través de negociaciones de significados con el correr de los semestres; no obstante, el núcleo se mantiene en muchos aspectos. Por otro lado, las fronteras de los estudiantes locales también se modifican en estas interacciones, aunque no del mismo modo que las de los estudiantes de otras regiones, pues éstos tienden a ceder más en las interacciones.

Consideraciones finales

Si bien aún no se concluye el análisis de la presente investigación, sí es posible establecer algunas consideraciones previas sobre los primeros hallazgos, las cuales permitirán establecer *a posteriori* posibles hipótesis:

Los estudiantes de otras regiones del estado encuentran dificultades de adaptación al ingresar a la universidad La Salle Oaxaca; éstas se manifiestan, principalmente, como consecuencia de los acentos distintos al hablar, la forma de nombrar las cosas y algunas tradiciones y costumbres.

Los intercambios comunicacionales se dan en condiciones de desigualdad, es decir, son asimétricas y favorecen a los estudiantes de la ciudad de Oaxaca y zonas conurbadas.

En las negociaciones de significado que resultan de la interacción entre estudiantes, prevalece, regularmente, la perspectiva de los estudiantes locales, mientras que los que vienen de otras regiones tienen que adaptarse modificando sus “apreciaciones” de la realidad para poder establecer acuerdos.

Dentro de estas condiciones desiguales, los estudiantes locales manifiestan intención de incluir a los estudiantes de otras regiones, tanto en sus relaciones informales como en las que son resultado de procesos académicos. En ese sentido, pareciera ser que permea la filosofía de la universidad, evitando acciones

abiertamente excluyentes o discriminatorias. La información recabada apunta en esa dirección, aunque aún falta evidencia que lo sustente.

Finalmente, la información analizada genera nuevas interrogantes en torno a si existe una diferenciación en relación con estos procesos en otras Escuelas de la Universidad (sólo se entrevistó a estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades), a si hay una diferenciación entre hombres y mujeres o a si estas interacciones asimétricas repercuten en el desempeño académico de los estudiantes. Estas preguntas podrían ser resueltas en posteriores proyectos de investigación en esta misma línea.

Referencias

- Aneas, M. A., y Sandín, M. P. (2009). Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1251>
- Coneval (2022a). *Estadísticas de pobreza en Oaxaca*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/principal.aspx>
- Coneval (2022b). *Pobreza en México* | Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, (95): 39-64.
- INEGI (s. f.-a). *Diversidad. Oaxaca*. Cuéntame. Recuperado 4 de agosto de 2022, de <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.as>
- INEGI (s. f.-b). *Educación. Oaxaca*. Cuéntame. Recuperado 4 de agosto de 2022, de <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=20>

Pech, C., Rizo, M., y Romeu, V. (2008). *Manual de Comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones*. UACM.

Rizo, M. (2004). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. Portal Comunicación. <https://incom.uab.cat/portalcom/el-interaccionismo-simbolico-y-la-escuela-de-palo-alto-hacia-un-nuevo-concepto-de-comunicacion/?lang=es>

Rizo, M., y Romeu, V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XII(24): 35-54.

Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM.

Universidad La Salle México (s.f.). *Universidad La Salle| Sistema y Red La Salle*. Recuperado 5 de agosto de 2022, de <https://lasalle.mx/somos-la-salle/sistema-y-red-la-salle/>

Derechos de Autor © 2023 por Enrique Tinoco Valle

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciente o lo recibe por el uso que hace.

La cultura afro-oaxaqueña, una interpretación desde la interculturalidad crítica

Viridiana Limón Salazar

Universidad La Salle Oaxaca

Este trabajo obedece a la reflexión las vivencias durante cuatro años (2016-2020) con personas afrodescendientes, específicamente de Oaxaca y afrolatinos, así como africanos radicados en la ciudad de México provenientes de Nigeria, Camerún, Mozambique, Senegal, y los países de Haití, Colombia y Cuba.

La cultura afro vive situaciones de discriminación por la forma en que la sociedad mexicana no afrodescendiente construye representaciones sociales en torno a los mitos generados por el color de la piel. El trabajo se fundamenta en la perspectiva de la interculturalidad crítica, utilizando el método biográfico específicamente relatos de vida, recogidos de la cultura afrodescendiente que habita las comunidades de El Ciruelo y Santiago Pinotepa Nacional, Oaxaca.

Oaxaca es el estado soberano que presenta la riqueza más diversa e intercultural en México, concentrando a 16 grupos étnicos y un grupo afrodescendiente asentado en la costa chica de Oaxaca, colindante con el estado de Guerrero.

La perspectiva de la interculturalidad crítica es base epistemológica para dar cuenta de las propuestas educativas en un sentido amplio considerando la educación informal y formal, en cuanto a su posibilidad de coexistir socialmente como diversidad en equidad, justicia y responsabilidad social.

Así, la asunción de una postura neomarxista para definir la cultura desde esta perspectiva opera como una categoría analítica que permite comprender la interpretación de las narrativas expuestas por los sujetos participantes en la investigación. Al respecto, el diccionario soviético de Filosofía define la cultura como:

el conjunto de los valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el curso de su historia. La cultura es un fenómeno social que representa el nivel alcanzado por la sociedad en determinada etapa histórica: progreso, téc-

nica, experiencia de producción y de trabajo, instrucción, educación, ciencia, literatura, arte e instituciones que les corresponden (1984).

Llama la atención el papel desempeñado por los modos de producción en la construcción de la cultura, lo cual responde a la visión que la teoría crítica de la interculturalidad tiene para comprender la relación colonizadora que éstos han impuesto como un *habitus* en las relaciones entre dominados y dominadores.

Se entiende por *habitus* el conjunto de prácticas generadas a partir de las condiciones de vida de los grupos sociales, así como la forma en que estas prácticas dan cuenta de una relación concreta con la estructura social, esto es, el espacio de los estilos de vida (Bourdieu, p. 477). El *habitus* refiere a creaciones producidas con base en un sistema de creencias reproducidas culturalmente a lo largo de la historia de los sujetos, pero también desde las instituciones sociales, por ejemplo, la familia, el Estado y la escuela. Así, se van construyendo relaciones de poder, condiciones de vida diferentes y calidades de vida también diferentes; por ende, se establecen jerarquías entre las clases sociales, siguiendo a Bourdieu, lleva a hablar de dominadores y dominados; resalta la distancia entre las clases sociales existentes en la sociedad.

La interculturalidad crítica cuestiona ciertas posturas teóricas que, de alguna manera, justifican estas relaciones de poder. Walsh (2008) analiza diversos tipos de interculturalidad, entre ellos, la interculturalidad básica, que interpreta la realidad conformada por aquellas relaciones de dominación que siempre han existido a lo largo de la historia. La perspectiva funcional de la interculturalidad asume la acción social de acuerdo con lo dictado por las políticas públicas de un determinado gobierno.

Finalmente, la interculturalidad crítica promueve el diálogo entre culturas; reconoce y empatiza con la coexistencia de diversas culturas como un proyecto político construido por los actores sociales desde el *communis*, es decir, desde la comunión de las comunidades, lo que implica el diálogo y el respeto.

La interculturalidad crítica constituye un proyecto político, porque su objetivo principal es concientizar desde la educación popular a los individuos de una clase social o un grupo de poder respecto a las acciones que llevan adelante;

supone la resignificación de creencias que se vuelven mitos, prejuicios, comportamientos y actitudes que impactan desfavorablemente en la dignidad de las personas; en este caso, los integrantes de comunidades afrodescendientes han sido históricamente vistos como personas extrañas o primitivas, al decir de los mismos pobladores.

Es interesante mencionar, por ejemplo, que los héroes de la independencia de México, José María Morelos y Pavón, Vicente Guerrero y Melchor Ocampo, son reconocidos en la historia del país por su participación política en el proyecto de la nación mexicana, pero no por ser afrodescendientes, con lo que se niega su derecho de origen. Esto constituye un ejemplo de la reproducción cultural pedagógica de los programas educativos.

Aguilar-Amat (2019), del Departament de Traducció i Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental Universitat Autònoma de Barcelona, afirma que:

La palabra afrodescendiente es una palabra derivada que se compone del elemento compositivo *afro-* y la palabra descendiente, a su vez formada del prefijo *de-* (dirección) y la raíz *scendere* (subir). Se refiere al “ascenso” en un árbol filogenético o, si se prefiere, a la línea genealógica de los ancestros de los que heredamos las características fisiológicas, el carácter, etc. Junto al formante *afro-*, la palabra convive con otras de anterior acuño como afroamericano, afrovenezolano y se convierte así en su genérico, de manera que divide la población más allá de las fronteras de un país en concreto: los afrodescendientes lo son pues a escala internacional.

El término fromexicano es utilizado para identificar a los mexicanos de ascendencia africana. Éstos también se conocen como afrodescendientes, afro-mestizos, negros, rastafari, mascogos, morenos, cocho, afro indígenas o por otros nombres según la zona geográfica en que están asentados. Conforme a las relaciones interraciales que se dan entre africanos y mexicanos, sobre todo entre aquellos que viven en la Ciudad de México, se los nombra como “afrochilangos” de acuerdo con el argot del lenguaje propio de la ciudad.

Uno de los entrevistados, maestro de danza en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y oriundo de Mozambique, afirma que en México

existe socialmente una tipología relacionada con el color de la piel. Al respecto, observa que mucha gente siente pena de decirle a alguien “negro” por el color de su piel, pues se considera como una ofensa; para ser “cortesés” le dicen negro, chocolatito o morenito; “en mi país —continúa— se es negro o blanco”.

En el estado de Oaxaca se identifican múltiples formas de relaciones culturales, es el estado que concentra el mayor número de grupos indígenas, además de un grupo afrodescendiente. El estado se divide en 570 municipios distribuidos en 30 distritos en los que se encuentra una gran riqueza étnica, cultural y lingüística.

El 9 de agosto de 2019 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el reconocimiento constitucional del pueblo afroamericano. Según datos del censo de 2022 realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI), en México viven 276,213 personas que se autorreconocen como afroamericanas y representan 2% de la población total del país. De éstas 50% son mujeres y 50% hombres; el 40% de la población afrodescendiente tiene entre 30 y 59 años de edad; poco más del 50% de la población afroamericana se concentra en seis entidades: 303,923 viven en Guerrero, 296,264 en el Estado de México, 215,435 en Veracruz de Ignacio de la Llave, 194,474 en Oaxaca, 186,914 en Ciudad de México y 139,676 en Jalisco.

Los afroamericanos se han asentado principalmente en las zonas costeras y en los poblados ubicados en las orillas de los ríos, en los estados de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Veracruz. En 2015, por primera vez, el INEGI hizo un conteo de los grupos afrodescendientes. Lo que respondió a las movilizaciones llevadas a cabo por luchadores sociales y de derechos humanos, quienes demandaron ser considerados en el censo de ese año.

La población afroamericana de Oaxaca está asentada en 16 municipios y 66 localidades de la Costa, Cañada, Cuenca e Istmo. De estos 16 municipios, 11 se ubican en la región costera, que incluye a las poblaciones de El Ciruelo, Santa María Cortijo, Llano Grande, Collantes, Rancho Nuevo y Corralero; en 2013 el gobierno estatal emitió el decreto del Día del Pueblo Negro Afroamericano de Oaxaca, que institucionalizó su reconocimiento social. Esto supone la esperanza de una mejor la calidad de vida para los afrodescendientes en materia de salud,

educación, servicios públicos, infraestructura y equipamiento, apoyo a proyectos productivos, etc., aspectos en los cuales han sido relegados por décadas.

No obstante, la esperanza se ha visto minada, pues el reconocimiento opera sólo simbólicamente, es decir, se construye desde un sistema de creencias, pero no se objetiviza en un capital material y cultural. Éste es el sentir percibido en las narrativas recogidas a lo largo de estos años de investigación; si bien ha habido intentos de proponer proyectos que coadyuven al bienestar de estas comunidades, las trabas más importantes que obstaculizan su ejecución provienen de la política, expresadas en el desinterés de algunos líderes comunitarios, así como en las relaciones asimétricas de poder que se generan entre los grupos indígenas y los pueblos afro, por lo que se manifiesta una concepción racista que defiende la superioridad de una cultura frente a las demás y la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto en una comunidad o un país. Así ocurre en el caso de los afromexicanos del estado de Oaxaca, no considerados por el gobierno como un grupo a ser incluido; la mayor parte de la población afromexicana del estado vive en espacios rurales donde los servicios públicos son insuficientes, experimentando un alto grado de marginación y rezago social.

En la actualidad, hablar de razas humanas puede considerarse ofensivo; los avances en materia de derechos humanos suelen modificar el lenguaje cotidiano; Vergara y Juárez (2018) proponen hablar de variaciones biológicas humanas, pues con ello se hace referencia las diferencias físicas entre los seres humanos, lo que hace parte de la diversidad cultural, lo que lleva a abordar el concepto de identidad, pues éste da un sentido de pertenencia a partir de un sistema de creencias, comportamientos, actitudes, valores que posee un grupo y que permiten distinguirlo de otros. Es decir, si bien el pueblo afromexicano comparte un conjunto de características culturales, las mismas no se consideran como parte de un proyecto nacional, estatal y regional, por lo que son excluidos del alcance de las políticas públicas a pesar de contar con el reconocimiento constitucional.

Masferrer León, profesora investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (deas-inah), reconoce el esfuerzo de organizaciones de la sociedad civil y de la Comisión de Derechos Humanos respecto a los derechos de las personas afrodescendientes

y afroamericanas. Cabe decir que en las comunidades afrodescendientes está muy marcado el liderazgo femenino; se constata una visible conciencia política dirigida a hacer valer los derechos constitucionales, habiéndoles tomado años poder ser escuchados; el censo nacional de 2020 ya consideró al pueblo afrodescendiente como parte del pueblo mexicano. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas proclamó en 2015 el Decenio Internacional de los Afrodescendientes y desde 1975 México está obligado a cumplir con la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Estos avances dan cuenta de lo notable que han sido dichos esfuerzos; sin embargo, de las narrativas de los sujetos se desprende que la sociedad mexicana aún tiene muchos prejuicios vinculados a la ignorancia, la falta de educación social y la escasa sensibilidad que se debería tener con cualquier ser humano, justamente por tratarse de un ser humano; ello es parte de la ontología humana.

La sociedad elabora representaciones sociales que se configuran conforme el proceso mental de cada individuo; además, éstas se recrean socialmente a partir de lo que se cree, de lo que se sabe porque se reproduce culturalmente, por ejemplo, la discriminación por el color de piel de las personas afrodescendientes. Por lo que, no basta con el reconocimiento constitucional de los pueblos afrodescendientes. El artículo 2º Apartado C de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala:

Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afroamericanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social.

Para las comunidades afrodescendientes de la región costa de Oaxaca que participaron en el censo del Instituto Nacional de Estadística Geografía de 2020, este reconocimiento es meramente simbólico; no se ha materializado en una legitimidad concreta, estas comunidades siguen experimentando carencias en el acceso a servicios básicos que les permitirían tener una calidad de vida digna. Tal es el caso de El Ciruelo, una agencia del municipio de Santiago Pinotepa Nacional, localizada en la región costa del estado de Oaxaca; esta pobla-

ción cuenta con tan sólo 2,136 habitantes y posee un nivel alto de marginación, constatándose que sólo 35% de los jóvenes en edad escolar tienen acceso a la educación, debido a la falta de recursos económicos. Esto es narrado de manera sentida por los propios habitantes.

Tomando como referencia los datos del inegi, en la localidad se contabilizan 537 casas; de éstas, 235 carecen de piso de cemento y 80 no tienen luz eléctrica. Las actividades realizadas por los pobladores para conseguir ingresos a fin de sustentar a sus familias y proveerlas de alimentación incluyen la pesca, la agricultura y trabajadores de los establecimientos ganaderos (estos últimos forman parte de la población privilegiada). La población no cuenta con fuentes de empleo que permitan sostener a una familia dignamente, dándoles una calidad de vida que se refleje en educación en todos los niveles, seguridad social y la certeza de un salario fijo.

La población más cercana en la que podrían tener acceso a este tipo de empleos es Santiago Pinotepa Nacional, ubicada a 45 minutos; sin embargo, debido al bajo nivel de escolaridad, los trabajos a que pueden acceder son esporádicos. Lo anterior lleva a que las personas de esta población opten por emigrar a los Estados Unidos, esperando mejorar la calidad de vida de sus familias. Cuando lograr migrar, inicialmente envían divisas; sin embargo, con el pasar de los años las familias se desintegran, los esposos dejan de enviar divisas y las mujeres quedan a cargo de los hijos, convirtiéndose en jefas de familia, sin contar con apoyo alguno para el sustento familiar. Las mujeres de la comunidad que han podido acceder a un nivel de escolaridad universitario son escasas, así lo menciona Elizabeth Palacios Saguilan, quien ha obtenido el grado de Maestra en Administración quien para obtener sus estudios tuvo que emigrar a la ciudad de Oaxaca y a Estados Unidos, experimentando en las aduanas mexicanas la peor situación de discriminación pues le hacían cantar el Himno nacional mexicano para verificar su identidad mexicana. Según sus propias palabras, “las personas son incultas de su propia cultura, pues desconocen que en México también hay negros como huella de la historia colonizadora con los esclavos africanos”

Dado que la entrevistada posee conocimientos de administración, se diseñó de manera conjunta un proyecto productivo para la creación de una Sociedad Cooperativa de mujeres de la comunidad, cuyo propósito es comercializar fru-

tas que se dan de manera natural en la región, entre ellas, mango, papaya y un fruto llamado *acrocomia mexicana*, conocido como coyul, que crece de forma silvestre. Se trata de una fruta consumida por los humanos, que habitualmente se desperdicia, pues se lo comen los animales del campo. Las mujeres de la comunidad aprovechan este fruto, convirtiéndolo en un dulce llamado “conserva de coyul”. Los costos de producción son accesibles, ya que la materia prima se consigue casi a costo cero, por lo que las utilidades beneficiarán de mejor manera a las involucradas. Este proyecto también permitirá empoderar a las mujeres de la región gracias a la implementación de talleres de emprendimiento con perspectiva de género, así como de proyectos culturales que resalten la cultura afrodescendiente que tanta falta hace promover, entre los cuales se incluye el establecimiento de una biblioteca.

Un habitante de la localidad de Chacahua, situada en el municipio Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, quien forma parte del equipo de fútbol de su localidad, narra que ha decidido no salir de Chacahua. Allí se siente seguro y es feliz, pues no es molestado por la gente debido al color de su piel. Al respecto comenta que ha salido de su población dos veces para jugar en la Ciudad de México y en la ciudad de Oaxaca: en la primera recibió muchos insultos de la tribuna al estar en la cancha, que se dirigió a él diciéndole gorila y chango, gritándole que se fuera al zoológico, a donde pertenece.

Otra experiencia la narra una joven de 18 años que se dedica a la venta de pescado y es madre de una niña de dos años; cuenta que se siente intimidada no sólo por el color de su piel sino también porque tiene ojos verdes, lo que llama mucho la atención de los pocos turistas que llegan a la localidad de El Ciruelo. Éstos le preguntan insistentemente a qué se debe el color de sus ojos si ella es “morenita”; es evidente la ignorancia de la historia mexicana. Estas formas de comportamiento legitiman el establecimiento de relaciones asimétricas de discriminación y violencia simbólica lo que implica reconocer que en México hay discriminación y clasismo por la apariencia física.

Las prácticas culturales realizadas en el marco la interculturalidad crítica amplía la visión descolonizadora del sistema de creencias que aún conservan ciertos grupos sociales, que lo reproducen como un sistema absolutista. Se requiere trabajar desde una pedagogía social que forme una conciencia colectiva

orientada a fomentar la diversidad, el respeto, el diálogo, gestándola desde la institución familiar, las escuelas, la participación de los mass media, organizaciones sociales y demás actores sociales.

Para concluir, es de suma importancia comprender que la cultura tiene muchos matices en la vida de los grupos sociales y que se construye a partir de la lengua, las formas de ser, los sistemas de creencias, así como las formas de socialización en donde se determinan los hábitos de cada uno de estos grupos. El reconocimiento de los pueblos afrodescendientes debe ser vivido, sentido y objetivado no sólo en los discursos y académicos; debe ser mediado a partir de una praxis transformadora que enaltezca el orgullo por las raíces culturales identitarias de la conformación pluriétnica de la nación mexicana. En ese sentido, las instituciones sociales como la escuela, el Estado y la familia, pueden coadyuvar a construir desde la práctica pedagógica intercultural, valores de respeto e inclusión entre los diversos grupos sociales.

Referencias

- Diccionario crítico de las ciencias sociales (2009) <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>
- Morales, D., Rodríguez, J., Iturriaga, E., y Gall, O. (2020). ¿Existen las razas humanas? Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Existen_las_razas_humanas_01_web.Ax.pdf
- Nava-Román, R., Masferrer, (2015). Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la ciudad de México. *Historia mexicana*, 64(3), 1287-1292. Recuperado en 31 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312015000101287&lng=es&tlng=es
- Pérez Rodelo, L. P., Rueda Toncel, L. Ángel, y Liñán Cuello, Y. I. (2020). Paulo Freire: Anotaciones decoloniales: Paulo Freire: Decolonial Annotations. *Revista De Filosofía*, 37(96), 67-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4588167>

Walsh, C. E. (2019). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Walsh, C. E. (2012). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir, Tomo I <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-volume-i.pdf>

Walsh, C. E. (2021). (Re) existencia en tiempos de de-existencia: notas político-pedagógicas a Paulo Freire <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1916025>

Derechos de Autor © 2023 por Viridiana Limón Salazar

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Consejeros bilingües español-inglés: satisfaciendo las necesidades de clientes latinos/as incorporando translenguaje e biculturalismo

Spanish-English bilingual counselors:

*Incorporating translanguaging and biculturalism to meet the needs of
Latino/a clients*

Paola K. Sabio¹

San Diego State University

Resumen

Desde la década de 1970, cuando se observaba que los servicios de salud mental no respondían a las necesidades sociales y culturales de los grupos minoritarios, este campo ha progresado mucho en los servicios brindados a indígenas negros y personas de color (bipoc) (Rodríguez, 1992). La intervención de profesionales de salud mental bilingües y biculturales puede contrarrestar mejor los desafíos que supone la atención de estas personas, a pesar de lo cual desde la academia se ha señalado que ni el ser de etnia latina ni la capacidad de hablar español garantizan servicios culturalmente competentes (Lanesskog et al., 2015). Aunque una serie de estudios ha demandado que tanto el lenguaje como la cultura sean integrados a los servicios de salud mental, la literatura no recoge suficientes ejemplos de programas que hayan desarrollado enfoques exitosos relacionados con estos temas (Guarnaccia, 1996; Interiano-Shiverdecker et al., 2021). La presente revisión de la literatura examinará el conocimiento que sustenta las habilidades utilizadas por los consejeros bilingües para brindar servicios de salud mental culturalmente apropiados a poblaciones de habla hispana, así como modelos de programas curriculares destinados a capacitar a profesionales de la salud mental para que brinden servicios en español a sus clientes; asimismo, incluye el abordaje de las limitaciones que implica para la investigación. Para los propósitos de esta revisión, los términos de identificación como hispano/a y latino/a utilizados en la mayoría de los artículos se han cambiado al término no binario y más inclusivo latine (Interiano-Shiverdecker et al., 2021). Para obtener un trasfondo histórico más completo, esta revisión consideró estudios que cubren una amplia gama de años, abarcando tres décadas, así como los artículos más recientes, producidos durante los últimos tres a cinco años.

La idea que guía la revisión de la literatura está relacionada con que brinden servicios culturalmente apropiados a las familias latine tiene que ver con la necesidad de contar con herramientas formales de evaluación y que se incluya la evaluación de competencia cultural y lingüística a ser utilizadas en todos los programas de asesoramiento universales (Estrada et al., 2018). Para concluir, se proporcionarán recomendaciones orientadas a asegurar que se brinden servicios culturalmente apropiados a las familias latine. En general, la revisión de la literatura indica que los mejores resultados del tratamiento se obtuvieron cuando, en entornos de salud mental, los clientes hablaban en su idioma de preferencia (Verdinelli y Biever, 2009; citado por Fuchsel, 2015; Interiano-Shi-verdecker et al., 2021).

Introducción

El rápido aumento de la población que habla hispana en los Estados Unidos ha provocado una mayor demanda de servicios de salud mental en español (Verdinelli y Biever, 2009). Se espera que este rápido crecimiento de la población de habla hispana continúe, previendo que las personas latine lleguen a representar “uno de cada cinco residentes para el 2035, uno de cada cuatro para el 2055 y uno de cada tres para el 2100” (Sáenz, 2004; citado en Biever et al., 2011, 82). El hecho de que las personas latine que hablan español hayan sido históricamente tradicionalmente desatendidas por los servicios de salud mental, aunado a la incapacidad de los consejeros para comunicarse en el idioma nativo del cliente, puede comprometer la calidad de los servicios brindados, ya que crea una barrera para la comprensión cultural y una mala interpretación de lo que comunica el cliente (Biever et al., 2011; Verdinelli y Biever, 2009). Por lo tanto, ser capaz de brindar servicios de salud mental en un idioma diferente a aquel en que fue capacitado el consejero puede ser una tarea compleja y desafiante (Biever et al., 2011).

El propósito de esta revisión de literatura es examinar la intersección entre lenguaje y consejería presente en los consejeros bilingües español-inglés, a fin de conocer cómo aprovechan sus habilidades en el translingüismo y el biculturalismo cuando trabajan con comunidades latine. Se entiende por translingüismo el proceso que involucra “las prácticas lingüísticas complejas y fluidas de los bilingües”, en las que se “entremezclan rasgos lingüísticos en una forma

dinámica y flexible de habla bilingüe” (Martínez et al., 2017, p. 169). Un individuo es considerado bicultural cuando habla tanto el idioma de su contexto cultural de herencia como el de su contexto cultural receptor (Schwartz y Unger, 2010). La comprensión de la cultura, el idioma y la experiencia del cliente que vive en Estados Unidos es esencial para brindar servicios culturalmente apropiados a la creciente población latine, validando su identidad cultural (Castano et al., 2007; Verdinelli y Biever, 2009; citado por Biever et al., 2011; Vidal de Haymes y Kilty, 2007, citado por Fuschel, 2015, Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

En las últimas décadas se ha examinado la prestación de servicios de salud mental a la población latine para determinar si se le están brindando servicios culturalmente apropiados (Rodríguez, 1992). Las investigaciones revisadas dan cuenta de que, en Estados Unidos, las personas latine que hablan español no sólo han enfrentado las barreras que supone el idioma y la pobreza, sino también la discriminación en la educación y el empleo, lo que da lugar a problemas de salud mental (Santiago-Rivera, 1995). A ello se agrega el hecho de que los clientes de habla hispana a menudo reciben menos atención o ésta es inapropiada debido a la falta de sensibilidad y comprensión de los profesionales de la salud mental hacia ellos (Santiago-Rivera, 1995). Verdinelli y Biever (2009) señalaron que “el cliente que domina el español e intenta hablar en inglés podría estar prestando más atención a pronunciar palabras o expresar correctamente en lugar de centrarse en el contenido significativo” (p. 82). Aunado a esto, renunciar a la lengua materna para hablar inglés puede significar una pérdida profunda y una transición dolorosa, fenómeno con el que Gloria E. Anzaldúa (2015) está muy familiarizada, cuando afirma que:

Hasta que sea libre de escribir bilingüe y de cambiar de código sin tener siempre que traducir, mientras todavía tenga que hablar inglés o español cuando prefiero hablar spanglish, y mientras tenga que acomodar a los angloparlantes en lugar de que ellos me acomoden, mi lengua será ilegítima (p. 205).

Por otra parte, algunos profesionales en salud mental cuya lengua materna es el español reportan dificultades para “traducir conceptos y buscar las palabras correctas en español [lo que] retrasa sus respuestas a los clientes e interrumpe el flujo de la conversación” (Biever et al., 2011, p. 82). Por lo tanto, cuando brindan servicios a familias que hablan español, los profesionales bilingües

de la salud mental son conscientes de que el conocimiento cultural es tan importante como el dominio del idioma (Verdinelli y Biever, 2009; Biever et al., 2011; Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

Preguntas de investigación

Los estudios que han desarrollado enfoques exitosos también enfatizan la importancia del idioma y la cultura cuando se brindan servicios a clientes de habla hispana, ya que, más que un medio de comunicación, el idioma “es un vehículo poderoso para expresar emociones y un medio para identificar el estatus social y cultural” (Guarnaccia, 1996, p. 442). Aunado a ello, quienes hablan español usan modismos y términos particulares para expresar sentimientos y angustia (Guarnaccia, 1996). En cuanto a la cultura, las personas latine provienen de varios grupos y subgrupos que difieren en términos de país de origen, cultura e historia (Guarnaccia, 1996). Es crucial, entonces, comprender mejor las experiencias y capacitaciones que contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para brindar servicios de salud mental en español (Verdinelli y Biever, 2009). Esta revisión de literatura responderá la siguiente pregunta: ¿cómo usan los consejeros bilingües el translenguaje y el interculturalismo como una herramienta para conectarse con las familias latine que hablan español?

Posicionalidad

Según Verdinelli y Biever (2009), se sabe poco sobre las necesidades de formación de los profesionales que prestan servicios bilingües. Dado que la mayoría de los profesionales en salud mental han recibido su educación y capacitación en inglés, los consejeros bilingües que dominan el español son asignados a la atención de clientes que hablan español para brindar servicios sin la capacitación adecuada (Saenz, 2004; como se cita en Biever et al., 2011). Aunque un consejero bilingüe es un profesional de la salud mental que puede leer, escribir y hablar con competencia en dos idiomas, el grado en que los consejeros bilingües pueden comunicarse en todas las áreas (es decir, leer, escribir y hablar) varía de un país a otro (Engstrom et al., 2009; citado en Fuchsel, 2015, Seto y Forth, 2000). La revisión de literatura relativa a estudios que demandan la incorporación del lenguaje y la cultura a los servicios de salud mental brindados a familias latine que hablan español son relevantes y pertinentes para el trabajo que actualmente brindo a familias latine en el campo de la salud mental. Encuentro que, cuando se expresa empatía con éstas, en la relación terapéutica

se establecen conexiones que propician la construcción de una buena relación, que contribuye a aliviar las injusticias sufridas por estos clientes. Sin embargo, el hecho de no haber recibido capacitación en español sobre cómo brindar servicios a clientes latine durante mi propio programa de asesoramiento me coloca en desventaja, y más aún, a las familias latine que hablan español a las que sirvo. Por lo tanto, una formación lingüística y culturalmente competente supone la integración de varios marcos teóricos “gradualmente sintetizados en una perspectiva más global”, a fin de desarrollar estrategias apropiadas para apoyar a la comunidad latine (Peters et al., 2013, 17). Santiago-Rivera (1995) sugiere que, más allá de evaluar las características del cliente, es necesario aprender sobre sus normas culturales, sus valores y costumbres; en este sentido, los consejeros bilingües deben crear marcos individualizados para proporcionar enfoques/modalidades terapéuticas, estrategias de intervención y recursos apropiados destinados a los clientes latine de habla hispana.

Marcos teóricos

La revisión de la literatura realizada sugiere que, en las últimas décadas, se ha prestado más atención a los problemas que implican el tratamiento y la prevención en materia de salud mental para las personas latine (Santiago-Rivera, 1995; Seto y Forth, 2000). Sin embargo, las formas de terapia utilizadas, entre ellas, la terapia cognitiva-conductual, la terapia familiar, el psicoanálisis y la terapia grupal psicodinámica han sido ineficaces, pues no consideran los factores lingüísticos tan necesarios en planes de tratamiento culturalmente relevantes (Peters et al., 2013). El hecho de que el idioma sea el medio a través del cual se transmiten conocimientos, creencias y tradiciones, estando estrechamente relacionado con la historia y la cultura de un individuo, debe tenerse en cuenta al brindar servicios de salud mental culturalmente apropiados (Santiago-Rivera, 1995; Interiano-Shiverdecker et al., 2021). Los marcos teóricos utilizados para introducir y describir el problema de investigación son los siguientes.

Primero, la pedagogía crítica de Freire (1970). Ésta recomienda que la investigación se centre en identificar palabras que tengan gran impacto emocional y conexión social y cultural con las experiencias vividas por los clientes (Wingeier 1980, citado por Cammarota y Aguilera, 2012). El uso de palabras que sirven para expresar sentimientos y angustia en el lenguaje nativo de los clientes ayuda a describir “la situación en la que existen las personas [latine] y las metas

hacia las que se mueven para transformar su mundo en la dirección a la liberación humana” (Freire; 1970, citado por Cammarota y Aguilera, 2012, p. 492). El estudio de Kouyoumdjian et al. (2003) encontró que, cuando a los clientes latine se les permitió expresar sus emociones en español, experimentaron un mayor compromiso con la situación terapéutica y una sensación de empoderamiento. De manera similar, Fuchsel (2015) observó que los clientes de habla hispana que recibieron servicios de salud mental en español parecían adoptar prácticas más saludables. Además, cuando las personas latine son capaces de verbalizar experiencias en su idioma materno, se liberan recuerdos y emociones fuertes que fueron reprimidas al hablar en inglés (Javier, 1990, citado por Santiago-Rivera, 1995). En general, se concluyó que hablar en español permite que los clientes latine recuerden experiencias pasadas y emociones asociadas con experiencias, lo cual no habría sido posible en el idioma no heredado (Santiago-Rivera, 1995; Seto y Forth, 2000).

En segundo lugar, la orientación teórica del translenguaje propone que ciertas variedades lingüísticas reflejan prejuicios sociales en lugar de hechos lingüísticos, colocando a algunos idiomas como inferiores y a otros como superiores; sin embargo, todos los idiomas son igualmente lingüísticos, en el sentido de que siguen reglas (sintaxis), un sistema de sonidos (fonología), usan palabras particulares (léxico) y palabras marca (morfología) (García, 2009, citado por Santiago-Rivera, 1995). El translenguaje, término que hace referencia a las formas en que los bilingües usan el lenguaje en “múltiples prácticas discursivas para dar sentido a sus mundos bi/multilingües” (p. 45) y maximizar su potencial comunicativo, ha sido utilizado por profesionales de la salud mental con clientes latinos bilingües. El estudio realizado por Santiago-Rivera (1995) mostró que permitir que los clientes usen el translenguaje en el tratamiento propicia una expresión emocional más espontánea y menos inhibida en el idioma de herencia del cliente, mientras que puede surgir una comunicación más defensiva en el segundo idioma. Además, posibilitar que el cliente emplee tanto el idioma heredado como el no heredado para comunicar y divulgar información que puede tener una carga emocional y provocar ansiedad, y sea difícil de expresar en el idioma heredado, puede beneficiar la experiencia clínica y la retención de los clientes latine (Santiago-Rivera, 1995).

En tercer lugar, el modelo de riqueza cultural (Yosso, 2005), un enfoque de teoría racial crítica latina (LatCriT, 1960), puede describir las variables culturales que dan forma a la visión de la enfermedad mental y cómo las personas latine utilizan los servicios. LatCrt examina las experiencias exclusivas de la comunidad latine, como el estatus migratorio, el idioma, el origen étnico y la cultura (Yosso, 2005). La riqueza cultural hace referencia al conocimiento, las destrezas, las habilidades y los contactos que poseen y utilizan las personas de color para sobrevivir y resistir formas macro/micro de opresión (Yosso, 2005). Las variables culturales que forman parte de la “riqueza cultural” latina tienen que ver con las percepciones en torno a la salud mental, la espiritualidad y el familismo (Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

La percepción que las personas latine tienen sobre la salud mental incide en la subutilización de los servicios de salud comunitarios (Keefe, 1979; Sandoval y De La Roza, 1986, citado por Kouyoumdjian et al., 2003). Es importante tener en cuenta que en muchas comunidades latine los síntomas físicos son más graves que aquellos relacionados con la salud mental. Como resultado de la inmigración y el choque cultural pueden tener lugar la depresión o la ansiedad, siendo posible que éstas se perciban como síntomas físicos en lugar de como síntomas asociados a la salud mental (Kouyoumdjian et al., 2003). González (1997, citado por Kouyoumdjian et al., 2003) afirma que “muchas [personas latine] buscan ayuda de su médico para sus problemas de salud mental en un esfuerzo por evitar el estigma de ver a un psicólogo” (p. 401). En cuanto a la espiritualidad, entre los diferentes grupos y subgrupos culturales latine, los miembros consultan a otros integrantes de su propio grupo cultural antes de buscar ayuda en otra parte (Brinson y Kottler, 1995, citado por Kouyoumdjian et al., 2003). Dado que la religión desempeña un papel relevante en las comunidades latine, las organizaciones religiosas y los líderes espirituales son buscados antes que los médicos.

Consideramos un elemento importante que los profesionales de la salud mental estén familiarizados con ciertos episodios, por ejemplo, un ataque de nervios (ataque de pánico) y un empacho (indigestión), a fin de evaluar el grado en que los mismos responden o no a problemas de salud mental (Santiago-Rivera, 1995). Aunado a ello, el familismo, “un patrón social en el que la familia asume una posición de ascendencia sobre los intereses individuales”, según lo

define el Diccionario Merriam Webster, desempeña un papel importante dentro de las comunidades latine, que se enorgullecen del valor que supone la familia, lo que hace que las relaciones familiares sean muy cercanas; en este sentido, y por lo general, la primera, si no la principal fuente de ayuda para las personas latine, es la familia (Kouyoumdjian et al., 2003). Un sistema familiar fuerte brinda apoyo y un entorno de aceptación que puede proteger a las personas con problemas de salud mental. El retraso en el acceso a servicios de salud mental apropiados puede dar lugar al empeoramiento de los síntomas (Cana-bal y Quiles, 1995, citado por Kouyoumdjian et al., 2003). Muchas personas latine encuentran estima y apoyo social en sus familias, mientras que muchas otras experimentan estrés debido al estigma que conlleva los problemas de salud mental (Martínez, 1993, citado por Kouyoumdjian et al., 2003). La idea de que experimentar una enfermedad mental o buscar servicios de salud mental constituye un signo de debilidad impide que las personas latine busquen ayuda fuera del sistema familiar para hacer frente a este tipo de problemas (Kouyoumdjian et al., 2003). Cuando las personas latine aceptan que se les brinden servicios de salud mental y prefieren comunicarse en español, a menudo se les asignan profesionales que carecen de la competencia lingüística y cultural necesaria para comunicarse de manera efectiva con ellas (Peters et al., 2013).

Métodos

Según Peters et al. (2013), los modelos de programas curriculares deben incluir la capacitación en translingüismo avanzado en el idioma heredado del cliente, además de una comprensión profunda del biculturalismo, pues “los matices involucrados en la expresión emocional, la jerga coloquial, los idiomas mixtos, el lenguaje corporal y la interpretación cultural no pueden traducirse textualmente y debe entenderse dentro del contexto” (p. 18). Los siguientes modelos de programas curriculares ilustran los elementos de capacitación lingüística y cultural necesarios para brindar servicios culturalmente apropiados a las comunidades latinas hablantes de español. Aun así, se deben considerar las limitaciones implícitas en cada modelo de programa curricular.

El programa de capacitación de Servicios Psicológicos para Poblaciones de Habla Hispana (PSSSP, por sus siglas en inglés) se enfoca en tres áreas: dominio del idioma, conciencia y conocimiento cultural, y competencia y entrega sensible en español (Biever et al., 2011). Los procedimientos utilizados incorporaron

la capacitación, ésta implicó la realización de actividades (construcción de vocabulario, debates grupales, presentaciones orales) y de ejercicios experimentales (juegos de roles, autoevaluación a través de grabaciones, retroalimentación de compañeros/instructores) sobre el habla, la escritura y la lectura, orientadas a desarrollar habilidades lingüísticas. En cuanto a la capacitación en competencia cultural, los ejercicios involucran a consejeros bilingües en actividades centradas en la identidad y el desarrollo cultural, la diversidad cultural, las relaciones e interacciones culturalmente relevantes y la orientación cultural (Biever et al., 2011). Los participantes fueron seleccionados entre estudiantes y profesionales interesados en mejorar su competencia para prestar servicios en español. Una vez evaluado su dominio del español mediante el Consejo Estadounidense para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (actfl), éstos fueron divididos en dos grupos según su nivel de dominio de este idioma para los componentes de idioma y cultura. El análisis de los datos recopilados mediante una encuesta de autoevaluación indicó una mejora de la competencia en la prestación de servicios en español tras la capacitación; además, mejoró la confianza para realizar evaluaciones en español y formular planes de tratamiento o servicio. Aunque la evaluación del programa proporciona evidencia que sugiere que PSSSP es una capacitación valiosa, Biever et al. (2011) afirman que la efectividad del programa desde la perspectiva de los clientes no es concluyente.

El programa de Capacitación Colaborativa de Consejeros Bilingües (CBCT, por sus siglas en inglés) brindó a éstos oportunidades de mejorar su competencia cultural y lingüística. Los procedimientos aplicados suponen realizar prácticas de intervención clínica en español utilizando juegos de roles grabados con actores bilingües capacitados, debates sobre aspectos culturales como parte de la intervención terapéutica y tutoría entre compañeros y profesores: esto permitió que los estudiantes sintieran un fuerte sentido de familismo, un concepto importante para las comunidades latine (Peters et al., 2013; Interiano-Shiverdecker et al., 2021). Los participantes fueron seleccionados entre estudiantes becarios que hablaban español e inglés con fluidez y se comprometieron a trabajar en un estado específico del país después de graduarse para brindar servicios de salud mental por un periodo igual al cubierto por su beca. Los datos se recopilaron a través de una encuesta en línea enviada por correo electrónico a los beneficiarios de las becas. Sólo 19% respondió que recibió algún nivel de supervisión en español, mientras que 57% no estuvo de acuerdo o estuvo muy en desacuerdo

con que se le haya brindado supervisión en español. A pesar de practicar intervenciones en español, el hecho de no haber recibido supervisión en español en su trabajo de campo para discutir la terminología específica a utilizar en este ámbito redujo la capacidad de los consejeros bilingües para comunicarse de manera efectiva (Peters et al., 2013).

El proyecto piloto inspirado en la Insignia de Alfabetización Bilingüe Post Secundaria (PSBB), denominado Certificado de Consejería Bilingüe en Trabajo de Campo (CBC-F), se llevó a cabo para estimular el bilingüismo y promover competencias tanto en consejería como en idioma español en los programas de consejería (Estrada et al., 2018). Para recibir el certificado, los participantes debían demostrar suficiente dominio o competencia en la prestación de servicios de asesoramiento en español. Los participantes que se ofrecieron como voluntarios para el piloto eran estudiantes en programas de asesoramiento. Los métodos empleados incluyen marcos que deben desarrollarse para evaluar el dominio de la consejería bilingüe en términos de control del idioma, vocabulario, estrategias de comunicación y conciencia cultural; las normas son herramientas ideales para identificar y evaluar medidas observables. Los estudiantes participaron en una supervisión clínica individual de una hora en español con uno o dos evaluadores. El análisis de datos de los marcos indicó que todos los participantes cumplieron con los estándares mínimos de competencia en todas las áreas de competencia. Aunque los consejeros bilingües recibieron supervisión en español, se debe prestar especial atención en cuanto a grupos vulnerables, como los estudiantes de dos idiomas (español e inglés) cuyo nivel de aprendizaje no pueden medir a través de marcos que se usan para estudiantes que solo hablan inglés (Estrada et al., 2018).

El Programa de Certificado de Consejería Bilingüe incorporó un currículo integral basado en los estándares del Consejo para la Acreditación de Consejería y Programas Educativos Relacionados (CACREP) y las Competencias de Consejería Multicultural y de Justicia Social (MSJCC) en las siguientes categorías: a) competencia lingüística; b) competencias multiculturales y de justicia social; y c) experiencias *in vivo* y supervisión en español (Interiano-Shiverdecker et al., 2021). El plan de estudios se implementó en una universidad que cumple con los criterios de ser una institución al servicio de los hispanos (HSI). Para determinar el nivel de dominio del español del estudiante, el programa ofreció

primero una evaluación del dominio de idioma español sin costo alguno, basada en “comprensión auditiva, comprensión de lectura, habilidad para hablar (tanto en situaciones profesionales como informales) y habilidad para escribir” (Interiano-Shiverdecker et al., 2021, p. 6). Los estudiantes que aprobaron la evaluación de competencias fueron admitidos en un programa certificado de consejería bilingüe de 12 horas-crédito en los siguientes cuatro cursos: 1) Adaptación cultural en sociedades bilingües, 2) Consejería multicultural avanzada, 3) Temas en estudios biculturales y 4) Pasantía en español. Se observó que, tras completar el programa de certificación, los estudiantes solicitaron ayuda a fin de asegurar un trabajo que les permitiera obtener horas de español para obtener su licencia y más estructura y flexibilidad en la oferta de cursos (Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

Recomendaciones

A continuación, se detallan los resultados correspondientes a la aplicación de los programas de capacitación curricular presentados anteriormente. Servicios Psicológicos para Poblaciones de Habla Hispana (PSSSP) concluyó que los consejeros mejoraron su competencia cultural y lingüística, si bien encontraron un efecto techo, ya que todos los participantes ingresaron a la capacitación con altos niveles de comprensión del idioma y la cultura. Desarrollar medidas que sean específicas para los objetivos de aprendizaje de la capacitación puede ser un mejor enfoque para medir la efectividad del programa (Biever et al., 2011).

En cuanto al programa de Capacitación Colaborativa de Consejeros Bilingües (CBCT), los hallazgos indican que muchos términos y conceptos específicos del campo se traducen de manera diferente lingüística y culturalmente, por lo que se debe prestar especial atención a la traducción competente de los conceptos terapéuticos en inglés para satisfacer las necesidades de las comunidades latinas (Peters et al., 2013). El estudio evidenció la necesidad de redes adicionales y desarrollo profesional relacionado con las necesidades de salud mental de la población latina (Peters et al., 2013).

La Insignia de Alfabetización Bilingüe Post Secundaria (PSBB) o Certificado de Consejería Bilingüe en Trabajo de Campo (CBC-F) concluyó, con base en datos preliminares, que se necesitan más consejeros bilingües en la fuerza laboral (Estrada et al., 2018). Se debe recopilar una norma revisada, que incluya un

vocabulario más completo de términos relacionados con la salud mental, antes de reanudar la capacitación para preparar y certificar a profesionales en salud mental con competencias lingüísticas y culturales (Estrada et al., 2018).

Por último, el programa de Certificado de Consejería Bilingüe, que se alineó con los estándares CACREP (2016) y el MSJCC (Ratts et al., 2016) para “abordar las características multiculturales de diversos grupos de clientes, la creciente necesidad de clientes de habla hispana y las preocupaciones regionales de justicia social que afectan a esta población” (Interiano-Shiverdecker et al., 2021), arrojó datos de la evaluación del programa empleando una encuesta que indica que todos los estudiantes, excepto uno, calificaron su dominio del español como “algo competente” o “competente” en las siguientes áreas: (a) capacidad para explicar qué es la consejería; (b) habilidad para realizar habilidades básicas de consejería; (c) conceptualización de casos teóricos; (d) diagnóstico; y (e) construcción de planes de tratamiento en colaboración (Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

Además, una encuesta realizada por Verdinelli y Bieber (2009) para comprender mejor cómo los consejeros bilingües desarrollan habilidades y conocimientos que les permitan brindar servicios en dos idiomas exploró el desarrollo lingüístico personal y profesional de los consejeros bilingües español-inglés. Los resultados indicaron que, personalmente, los consejeros bilingües tuvieron dificultades para aprender, aplicar e integrar dos idiomas en sus vidas (Verdinelli y Bieber, 2009). Profesionalmente, dado que los consejeros bilingües sólo recibieron capacitación en inglés, enfatizaron la importancia de capacitarse en español o de ser bilingües para poder brindar servicios en español de manera competente (Verdinelli y Bieber, 2009). En resumen, después de analizar cada programa de formación curricular, es importante señalar que éstos carecían de estándares de práctica o de medidas de competencias (Verdinelli y Bieber, 2009), con la excepción del Programa de Certificado de Consejería Bilingüe que utilizó los estándares CACREP (2016) y las competencias del MSJCC (Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

Conclusión

A medida que la población latine de Estados Unidos que habla español continúa creciendo, es esencial garantizar que las familias reciban servicios de salud

mental culturalmente apropiados (Seto y Forth, 2000). En el artículo de Rodríguez (1992) se concluyó que el trabajo con la comunidad latine debe incorporar “el concepto de cultura que denota las normas, valores y creencias que guían las interacciones cotidianas” (p. 2). De igual forma, el estudio realizado por Biever et al. (2011) concluyó que los consejeros bilingües español-inglés deben tener conocimiento de las culturas latine, del desarrollo de la identidad racial y étnica, así como de las variables que afectan la prestación de servicios y del idioma español. La incapacidad de los consejeros bilingües para traducir de manera competente su educación en inglés en servicios que se ajusten a las necesidades de la creciente comunidad latine puede afectar los resultados obtenidos por los clientes, ya que la tarea compleja y desafiante comienza con la realización del trabajo clínico en español y el intento de traducir los conceptos aprendidos en inglés a la terapia; luego, es necesario traducir las sesiones en español al inglés con un supervisor, recibir retroalimentación y apoyo en inglés, para, finalmente, llevar la información al trabajo con clientes que hablan español (Verdinelli y Biever, 2009; Biever et al., 2011; Peters et al., 2013; Estrada et al., 2018, Seto y Forth, 2000, Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

A partir de la recopilación de datos se concluyó que los consejeros bilingües que trabajan con clientes latine hablantes de español deben documentarse, para ayudar a crear programas de currículo efectivos que aborden las barreras del idioma, las variables culturales, la traducción de términos específicos del campo y la evaluación de estándares de práctica o mediciones (Verdinelli y Biever, 2009).

Las entrevistas con consejeros bilingües en el campo de la salud mental podrían brindar conocimiento de primera mano sobre cómo los consejeros bilingües usan la comprensión del idioma y la cultura cuando trabajan con población latine hablante de español. Los estudios muestran que, en comparación con los consejeros monolingües, los consejeros bilingües son percibidos como “más sintonizados, creíbles y competentes” en su trabajo, debido a la sensibilidad y empatía demostradas al aprovechar sus habilidades en translingüismo y biculturalismo (Estrada et al., 2018, p. 13). La idea que se puede aplicar a la revisión de la literatura para garantizar que se brinden servicios culturalmente apropiados a las familias latine tiene que ver con la necesidad de que existan herramientas formales de evaluación para valorar la competencia cultural

y lingüística, las cuales se utilizarán en todos los programas de asesoramiento universales (Estrada et al., 2018). En general, la revisión de la literatura indica que los mejores resultados del tratamiento se evidenciaron cuando los clientes hablaban en su idioma de preferencia (Verdinelli y Biever, 2009; citado por Fuchsel, 2015; Seto y Forth, 2000; Interiano-Shiverdecker et al., 2021), porque “consejeros con conocimientos específicos como las competencias multiculturales y lingüísticas pueden servir mejor a la población latine en crecimiento” (Interiano-Shiverdecker et al., 2021).

Referencias

Anzaldúa, G. E. (2015). *Light in the dark/luz en lo oscuro: Reescribiendo identidad, espiritualidad, realidad*. Duke University Press.

Biever, J. L., Gómez, J. P., González, C. G., y Patrizio, N. (2011). Servicios psicológicos a poblaciones de habla hispana: un currículo modelo para la formación de profesionales competentes. *Formación y Educación en Psicología Profesional*, 5(2), 81-87. <http://doi.org/10.1037/a0023535>.

Estrada, F., Lavadenz, M., Paynter, M., y Ruiz, R. (2018). Más allá del sello de la alfabetización bilingüe: el desarrollo de la competencia en consejería bilingüe a nivel universitario. Educador multilingüe. Asociación de California para la Educación Bilingüe, 12-15. https://digitalcommons.lmu.edu/education_fac

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Bloomsbury Academic Publishing Inc.

Fuchsel, C. L. M. (2015). Trabajadores sociales bilingües español-inglés: Satisfaciendo las necesidades lingüísticas de los clientes latinos. *Revista de Diversidad Étnica y Cultural en Trabajo Social*, 24(3), 251-255. <https://doi.org/10.1080/15313204.2014.991982>.

Guarnaccia, P. J., y Rodríguez, O. (1996). Conceptos de cultura y su papel en el desarrollo de servicios de salud mental culturalmente competentes. *Revista Hispana de Ciencias del Comportamiento*, 18(4), 419-443.

<https://doi-org.ccl.idm.oclc.org/10.1177/07399863960184001>

- Kouyoumdjian, H., Zamboanga, B. L., y Hansen, D. J. (2003). Barreras a los servicios comunitarios de salud mental para latinos: consideraciones de tratamiento. *Psicología clínica: ciencia y práctica*, 10(4), 394-422. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg041>
- Lanesskog, D., Piedra, L. M., y Maldonado, S. (2015). Más allá de lo bilingüe y bicultural: Sirviendo a los latinos en una comunidad de nuevo crecimiento. *Revista de Diversidad Étnica y Cultural en Trabajo*, 24(4), 300-317. DOI: 10.1080/15313204.2015.1027025
- Martínez, R. A., Durán, L., y Hikida, M. (2017). Convertirse en “aprendices de español”: identidad e interacción entre niños multilingües en un salón de clases bilingüe español-inglés. *Revista internacional de investigación multilingüe*, 11(3), 167-183. doi: 10.1080/19313152.2017.1330065
- Peters, M. L., Sawyer, C. B., Guzman, M. R., y Graziani, C. (2013). Apoyando el desarrollo de profesionales latinos bilingües de la salud mental. *Revista de Educación Superior*, 13(1), 15-31. doi:10.1177/1538192713514611
- Rodríguez, O., Lessinger, J., y Guarnaccia, P. (1992). Los contextos sociales y de los servicios organizacionales de salud mental culturalmente sensibles: Hallazgos de una evaluación de programas psiquiátricos bilingües/biculturales. *La Revista de Salud Mental*, (19), 213-223. <https://doi.org/10.1007/BF02518987>
- Santiago-Rivera, A. L. (1995). Desarrollo de una modalidad de tratamiento culturalmente sensible para clientes bilingües de habla hispana: incorporación del idioma y la cultura en la consejería. *Diario de Consejería y Desarrollo*, 74(1), 12-17. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01816.x
- Schwartz, S. J., y Unger, J. B. (2010). Biculturalismo y contexto: ¿Qué es el biculturalismo y cuándo es adaptativo? *Desarrollo Humano*, 53(1), 26-32. doi:10.1159/000268137
- Seto, A., y Forth, N. L. A. (2000). ¿Qué se conoce sobre consejería bilingüe? Una revisión de literatura sistemática, *El Consejero Profesional*, 10(3), 393-405. DOI: 21 10.15241.as.10.3.393

Siegal, C., Hauglaud, G., Reid-Rose, L., y Hopper, K. (2011). Componentes de competencia cultural en tres programas de salud mental. *Servicios Psiquiátricos*, 62(2), 626-631.

Verdinelli, S., y Biever, J. L. (2009). Psicoterapeutas bilingües español-inglés: desarrollo y uso

personal y profesional del lenguaje. La diversidad cultural y las minorías étnicas *Psicología*, 15(3), 230-242. <https://doi.org/10.1037/a001511>

Yosso, T. J. (2005). ¿La cultura de quién tiene capital? Una discusión crítica de la teoría de la raza sobre la riqueza cultural de la comunidad. *Raza, Etnicidad y Educación*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Derechos de Autor © 2023 por Paola K. Sabio

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Academic Essay: Intercultural Pedagogy

Lysandra Perez
San Diego State University

Introduction

In order to truly understand and support intercultural pedagogy, we must first direct our attention to culturally responsive pedagogy. Gay (2010) defines culturally responsive pedagogy (CRP) as teaching “to and through [students’] personal and cultural strengths, their intellectual capabilities, and their prior accomplishments” (p. 26). CRP is premised on “close interactions among ethnic identity, cultural background and student achievement” (p. 27). CRP includes the recognition of how an instructor may teach “to and through” the assets and strengths students bring with them to the classroom. This concept brings Dr. Tara Yosso’s theory to mind, encompassing her community cultural wealth framework (2005). The six forms of capital that Yosso details are 1) aspirational, 2) linguistic, 3) familial, 4) social, 5) navigational and 6) resistant. In centering this framework, Yosso “emphasizes the connections between racialized cultural history and language and the value of bilingual education.” We know that students of color come to their PreK12+ schooling with language and communication skills; by centering not just the student’s perceived academic excellence—but also their linguistic capital—we move toward more equitable educational structures that disrupt language hegemony. Employing Yosso’s framework can invoke culturally sustaining practices that will enhance an intercultural pedagogy agenda.

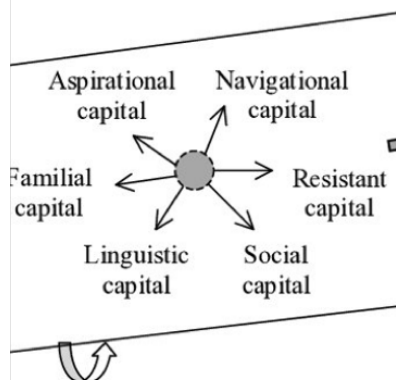


Figure 1

As Figure 1 illustrates, Dr. Yosso's Community Cultural Wealth Framework consists of a multitude of abilities and skills that students of color and their communities (i.e., 1st generation Latinos/Chicanos/students of color in the U.S.) possess and apply to survive different forms of oppression. This framework consists of six forms of cultural wealth that ultimately add to cultural capital. Yosso importantly states, "...these various forms of capital are not mutually exclusive or static, but rather are dynamic processes that build on one another as part of community cultural wealth" (Yosso 2005). These processes can overlap with other forms of capital to challenge and resist oppressive situations.

To define each form of capital, Yosso provides us with the following descriptions:

Aspirational capital is the ability to have hope while facing structural inequality (real or perceived). For example, Latinos living in the U.S. have the lowest educational outcomes in comparison to every other racial group, but consistently have high aspirations (Delgado-Gaitan, 1992, 1994; Solórzano, 1992; Auerbach, 2001). Thusly, Latino families maintain high aspirations for their children's future academic endeavors through storytelling by "allowing them to imagine possibilities beyond their present circumstances" (Yosso 2005).

Linguistic capital is the set of skills attained through holding more than one language or style of communication. This form of capital is confirmed by extensive research conducted in bilingual/multilingual learners, noting the important cross-cultural skills that these students acquire.

Familial capital points to the cultural knowledge and sense of collective identity that students may possess. Here, familial capital refers not just to immediate kin, but extended family as well. The capital acquired here is informed by researchers who have "...addressed *communal bonds* within African-American communities, the *funds of knowledge* within Mexican-American communities and *pedagogies of the home* that students of color bring with them to the classroom setting" (qtd. Yosso 2005).

Social capital is defined as the social networks students acquire and maintain through the support of peers or their community. A critical foundation to social capital is not only the resources acquired (e.g., a scholarship application opportunity), but the *assurance* from these social ties which accompany said resources (i.e., emotionally reassuring the peer that they are not alone in the process).

Navigational capital refers to how students of color navigate their way through white-dominated institutions in the U.S. which were not created with these students in mind. Navigational capital refers to the student's "set of inner resources...or cultural strategies that permit individuals to not only survive, recover or even thrive after stressful events, but also to draw from the experience to enhance subsequent functioning" (Yosso 2005).

Resistant capital refers to the skills and awareness acquired through "...oppositional behavior that challenges inequality." This form of capital points to how parents of color teach their children to engage in behaviors that will challenge the status quo (e.g., to not fall into stereotypes based on a racial/ethnic group). Some research defines navigational capital as a form of *resistant capital* (i.e., oppositional behavior that helps Latino students endure adversities experienced in college) (Pérez, 2017; Harper, Williams, Pérez, & Morgan, 2013). Interestingly, studies that highlight navigational capital show that it is most readily observable within the context of predominantly white institutions (PWIs). Specifically, resistant capital is gained among students exercising navigational capital at PWIs that are unresponsive and/or unequipped to properly support ethnic minorities' academic and social needs (Harper, Williams, Pérez, & Morgan, 2013).

Yosso's framework allows us to see how race, ethnicity, cultural upbringing, and resistant capital all play a role in a student's acquired navigational capital. Yosso defines *navigational capital* as "... the skills of maneuvering through social institutions. Historically, this infers the ability to maneuver through institutions not created with Communities of Color in mind" (Yosso 2005). This theoretical framework allowed me to further explore current literature that explains the cultural transition experience from environments with Individualistic Culture to Collectivistic Culture (IC and CC) and how communities of color in the U.S. navigate their way through social institutions that are individualistic. More broadly, I was able to explore a multitude of factors that Latino students navigate within higher education institutions that can imply educational inequalities, namely how individualistic culture-based institutions may be unfairly hindering educational experiences for some students and enhancing it for others.

Education reforms that have dominated U.S. schools since the 1990s have been deliberately context blind. Although racial achievement gaps have been a focus of attention, solutions have emphasized offering all students the same curriculum—which was designed to be taught in the same way to all students regardless of cultural context—based on the language, worldview, and experiences of White English-speakers (Gutiérrez, Asato, Santos, & Gotanda, 2002). Importantly, approaches to schooling that responded constructively and proactively to culturally and linguistically diverse students were visibly effective (Gay, 1983), when supported by culturally responsive pedagogy (CRP).

Three Dimensions of Culturally Responsive Pedagogy (CRP)

Holding high academic expectations and offering appropriate support (such as scaffolding)

Acting in favor of cultural competence by reshaping curriculum, building on students' funds of knowledge, and establishing relationships with students and their home environments

Cultivating students' critical consciousness regarding power relations

Collectivist Latino Culture

Students in the U.S. from Latino, African American, Native American, Polynesian, and most Asian cultures are more likely to have collectivistic values (Hofstede 2009, 2001; Black and Mrasek, 2003). In comparison, students with European backgrounds have a high likelihood of holding individualistic values (Black and Mrasek, 2003). Therefore, a fair assumption can be made that Latino students who hold collectivistic values may have academic goals that harmonize with the essentials of their collectivistic group.

The collectivistic group for most Latino students is not necessarily limited to immediate family and can include extended family as well. In Black and Mrasek's 2003 study, participants were found to be motivated to attend and succeed in college for familial reasons, an example being a student with desires to please their parents, escape poverty, and support family members financially. Within collectivistic cultures, family plays an influential role in a student's college experience, especially if the family already has predetermined academic goals for the student. When these familial goals are in place, the student may feel stress and pressure to succeed, especially if they are first-generation college students (Black and Mrasek, 2003).

College Campus and Individualistic Culture

College campuses tend to foster an individualistic environment; students who are already accustomed to this type of environment may not face the same challenges as students from a collectivistic culture. The individualistic culture within college environments can be a difficult obstacle for first-generation college students—especially within the Latino community—since this population tends to be more collectivistic (Hodge, 2010). A collectivistic cultural upbringing can present certain challenges to how students navigate higher education institutions that students from an individualistic culture may not face (Black, 2003).

Previous research shows that universities' focus on independence does not match the experiences of many students of color, including Latinos. First-generation students' interdependent motives for attending college can sometimes result in a cultural mismatch (Covarrubias, 2012). One study found that this cultural mismatch is associated with lower academic performance for collectivistic-oriented students (Burgos-Cienfuegos, 2015). The concept of individualism impacts many collectivistically-oriented students and seems to explain much of the cultural clash that Latino students experience when navigating the highly-prized individualistic approach fomented within the American educational system. The following quote reinforces this concept: "For many students from collectivist groups, the school experience is characterized by conflict, misunderstanding and cultural mismatch. They find it extremely difficult to conform to a system in which (a) school demands are expected to take precedence over family needs, (b) explicit verbal interaction is the main avenue of communication, and (c) students are required to compete with and outperform their peers" (qtd. Black, 2003).

The Latino Educational Experience in U.S. Schools

Latino students who represent both the largest and youngest population of color in the U.S. continue to have lower scholastic completion rates in comparison to other racial/ethnic groups (Luna and Martinez 2013). Nationwide, this statistic can be seen as a major weakness in the U.S.'s ability to educate and graduate their Latino youth. Because of this weakness, Latino students tend to be underrepresented within higher education institutions (León, 2003).

Recent research has begun to move its focus away from the burden of educational attainment resting solely on students and families, shifting it rather toward highlighting the elements that Latino students employ to be successful. This change allows for the educational narrative to transition away from a mindset that Latino parents or students do not value education, recognizing that significant structural hurdles exist—such as a dominant cultural orientation—that can negatively affect these students (León, 2003; Luna and Martinez 2013). A multitude of reasons illustrate why Latinos are underrepresented in higher education institutions, especially 4-year colleges. Common themes of underrepresentation explain boundaries to academic preparedness, such as “... access to college-bound curriculum, financial aid, access to college information, mentoring and advisement, and family commitments” (Luna and Martinez 2013; León, 2003; Llagas & Snyer, 2003; Olivas, 1986; Stanton, Salazar, & Dornbusch, 1995; Suárez-Orozco & Pérez, 2002). Latino students who are able to “make it through” the educational pipeline to college face additional challenges. These additional challenges, along with obstacles to academic preparedness, (like a lack of access to guidance counselors or *cultural guides*, discriminatory admission practices, and the effects of higher rates of tracking into vocational programs) place Latino students at a disadvantage even prior to college.

An important finding by the Pew Hispanic Center found that Latino youth *begin* at a disadvantage when compared to their peers, stating that “...Latinos have different experiences than White students even when they enroll on the same campus” (Fry, 2002). Not blatantly stated in this report, however, is the amount of research regarding “...racially hostile college climates, unwelcoming environments...” and the influence on student experiences (Clements, 2000; Solórzano, 1998). Research on Latino education from a “deficient perspective” fosters assumptions that home and family culture often deter academic success (e.g., language, family/community commitments, strong ethnic identity). However, research is now shifting focus toward analyzing how Latino students, despite challenges (economic, political, and structural), are high academic achievers. A look at these studies offers new insight into the role of Latino culture on educational experiences and the ways in which these students develop *culturally-based survival strategies* (Yosso, 2005; Delgado Bernal, 2002; Gonzalez, Moll, Amanti, 2005; Hurtado, 2003; Orelleana, 2003).

Scholars, in particular, Yosso (2005), influenced this movement in research away from a deficient perspective toward highlighting the resources communities of color obtain. In contrast, educational policies with deeply embedded assimilationist practices pervade, “...which continue to place Latino students at an educational disadvantage and view students and their families as intellectually and culturally inferior” (Luna 2013).

Studies that utilize the Community Cultural Wealth (CCW) framework find various situations in which aspirational capital, familial capital, and social capital are acquired by Latino students. Navigational capital appears to lack research and provides fewer examples than the other forms of capital used within the CCW framework, which could be due to the fact that these forms of capital are not mutually exclusive and can overlap with one another. One study (Luna and Martinez 2013) interviewed Latino students and gave an isolated example of navigational capital. A participant in this study stated that he/she went to a school where “anything Latino was not welcome”, specifically that his/her professors discouraged the organization and establishment of a Latino club on campus. This participant eventually started the organization but at the cost of changing the name of the club by excluding “Latino” from the title (Luna and Martinez 2013). Although we can see this instance as an example of navigational capital and “playing the game” to reach the end goal (establishing the club), the goal was reached only through the exclusion of the racial/ethnic identity of the club. Yosso (2005) explains that navigational capital is acquired when students resist and overcome discriminatory exclusion practices. Does “playing the game”, therefore, “count” as navigational capital as well? Future research, as I will explain below, is needed for understanding the elements and consequences that navigational capital includes.

Conclusion

This paper provides an overview of current knowledge, theories, and literature about culturally responsive pedagogy, intercultural pedagogy, and educational experiences for Latinos in the U.S. We learned that the underlying meso factor in this study can be seen as the cultural difference between collectivism and individualism as Latinos gain specific cultural capital when navigating oppressive educational systems and spaces. This field of work is important to

the understanding of how educational institutions can be better equipped to serve Latinos and have broad implications for students of color. Findings which imply that students of color must assimilate to dominant narratives, beliefs, and behaviors in order to prosper in American institutions (such as the educational pipeline) are not only damaging but also contribute to a colonial ideology of the erasure of alternative knowledges. It also does not fully explain the variables that contribute to the exclusion and discouragement of students of color; Latinos' success pathways to continue their educational courses in the United States, we know that there is more to the story. Latino students not only gain various forms of cultural capital to help them navigate these discriminatory spaces, but also, "...Latino students construct paths through the terrain of discrimination and prejudice in schools through a variety of ways" (Barajas and Pierce 2001). Furthermore, the ideology that students must assimilate to the dominant culture assumes that these students will fail if they do not assimilate and that giving up one's cultural values/group identity is not only inevitable but "desired" for students of color in order to experience academic success. This type of framework boxes in other cultural orientations apart from individualism as erroneous and can—intentionally or unintentionally—erect hurdles that hinder educational experiences for a Latino student body.

Latino students bring with them an abundance of knowledge, abilities, and skills that are not always *traditionally* valued in educational settings. Despite sometimes faltering Latino retention rates, the literature demonstrates that Latino students value education and hold high educational aspirations. Educational institutions can create welcoming climates where Latinos and students of color are able to better integrate into campus culture through multiple avenues, such as membership in racial/ethnic organizations on campus to promote a sense of belonging. Club membership also promotes collectivistic values—like cohesiveness—as we know that for many Latino students, "...educational achievement is not an individual attribute, rather the result of a collective process of commitments among and between individuals who are embedded in a supportive aspirational network" (Luna 2003). The aim of this work is to further equip educational institutions and personnel to not only acknowledge but value Latino students' strengths and capital to encourage Latino educational success at every stage of the educational pipeline.

References

- Alfaro, C. (2017). Growing ideologically clear and linguistically efficacious dual language teachers. *The Multilingual Educator*, 36-40.
- Alfaro, C. (2018). The sociopolitical struggle and promise of bilingual teacher education: Past, present, and future. *Bilingual Research Journal*, 41(4), 413-427
- Alfaro, C. (2019). Preparing critically conscious dual-language teachers: Recognizing and interrupting dominant ideologies. *Theory into Practice*, 58(2), 194-203.
- Alfaro, C., & Bartolomé, L. (2017). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 11-34.
- Alfaro, C., & Bartolomé, L. I. (2018). Preparing Ideologically Clear Bilingual Teachers to Recognize Linguistic Geniuses 1. In *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth* (pp. 44-59). Routledge.
- Cervantes-Soon, C. G. (2018). Using a Xicana feminist framework in Bilingual teacher preparation: Toward an anticolonial path. *The Urban Review*, 50(5), 857-888.
- Collins, B. A., & España, C. (2019). Sustaining and developing teachers' dynamic bilingualism in a re-designed bilingual teacher preparation program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Faltis, C. J., & Valdés, G. (2016). Preparing teachers for teaching in and advocating for linguistically diverse classrooms: A vade mecum for teacher educators. *Handbook of research on teaching*, 549-592.
- Flores, B. B., & Claeys, L. (2019). Bilingual teacher workforce starts with English learner students. *The Learning Professional*, 40(2), 12-15. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2019/04/bilingual-teacherworkforce-starts-with-english-learner-students.pdf>

- Garza, E., Espinoza, K., Machado-Casas, M., Schouten, B., & Guerra, M. J. (2020). Highly Effective Practices of Three Bilingual Teacher Preparation Programs in US Hispanic-Serving Institutions (HSIs). *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 95-128.
- Guzman Johannessen, B. G. (2016). Current conditions of bilingual teacher preparation programs in public universities in USA. *Education and Society*, 34(2), 27-48.
- Guerrero, M. D., & Lachance, J. R. (2018). The national dual language education teacher preparation standards. *Albuquerque: Dual Language Education of New Mexico*.
- Hernández, A. M. (2017). Reflective and transformative practice in bilingual teacher preparation examining cross-cultural and linguistic equity. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 67-86.
- Hernández, A. M., & Alfaro, C. (2020). Naming and confronting the challenges of bilingual teacher preparation: A dilemma for dual language education in California—lessons learned. *NABE Journal of Research and Practice*, 10(2), 31-46.
- Hopkins, M. (2013). Building on our teaching assets: The unique pedagogical contributions of bilingual educators. *The Journal of the National Association of Bilingual Educators*, 36(3), 350-370.
- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Joseph, T., & Evans, L. M. (2018). Preparing preservice teachers for bilingual and bicultural classrooms in an era of political change. *Bilingual Research Journal*, 41(1), 52-68.
- Lavadenz, M., & Baca, R. (2017). Introduction: Preparing bilingual teachers. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 3-9

- Martínez-Álvarez, P. (2020). Essential constructs in the preparation of inclusive bilingual education teachers: Mediation, agency, and collectivity. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 304–322.
- Palmer, D., & Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of research in Education*, 37(1), 269-297.
- Palmer, D. K., Cervantes-Soon, C., Dorner, L., & Heiman, D. (2019). Bilingualism, biliteracy, biculturalism, and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental goal for two-way dual language education. *Theory into Practice*, 58(2), 121–133.

Derechos de Autor © 2023 por Lysandra Perez

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Widening the Lens: The Wicked Problem in Healthcare

Maria Keckler

San Diego State University

Abstract

The American Association of Colleges of Nursing (AACN: 2021) demands proficiency in new competencies identified as essential to meet the needs of today's culturally diverse patients—including empathy, cultural sensitivity, and compassionate care. Nurses have traditionally been trained and assessed on technical skills through conventional instruction and, most recently, through immersive simulations to address complex patient needs. However, a gap exists in the effective instruction and assessment of the emotional skills needed to appreciate patients' unique cultural and linguistic diversities in order to deliver effective patient-centered care. This literature review contributes to a larger conversation about the growing need for the support and encouragement of transdisciplinarity in academia and its implications for the continued exploration of immersive learning across disciplines as a critical societal contribution to addressing wicked problems.

Keywords: wicked problems, cultural competence, immersive learning, nursing, empathy, social determinants of health.

Introduction

Context

The U.S. Department of Health and Human Services has identified vital environmental factors—or social determinants of health (SDOH)—that are shown to have a direct impact on peoples' health risks, functioning, and quality of life. These SDOH include an individuals' economic stability, access to quality education, job opportunities, income, access to quality health care, and exposure to community contexts that may include racism, discrimination, and violence, among other factors (Cole et al., 2022). A wealth of documentation affirms that SDOH-driven healthcare disparities and inequities disproportionately affect patient outcomes based on zip code, race, socioeconomic status, and biased assumptions, and that culturally and linguistically diverse patients are less likely participate in healthcare decisions (Agrawal, Shantanu & Enekwechi, Adaeze,

2020; Hall et al., 2015). The National Healthcare Disparities Report (Hall et al., 2015) published healthcare quality trends, revealing that healthcare is significantly better for White patients than for patients of color (Black, Hispanic, American Indian, and Asian), with healthcare providers spending longer time per patient and showing greater willingness to collaborate with White patients as part of intake and treatment protocols (Hall et al., 2015).

A Wicked Problem

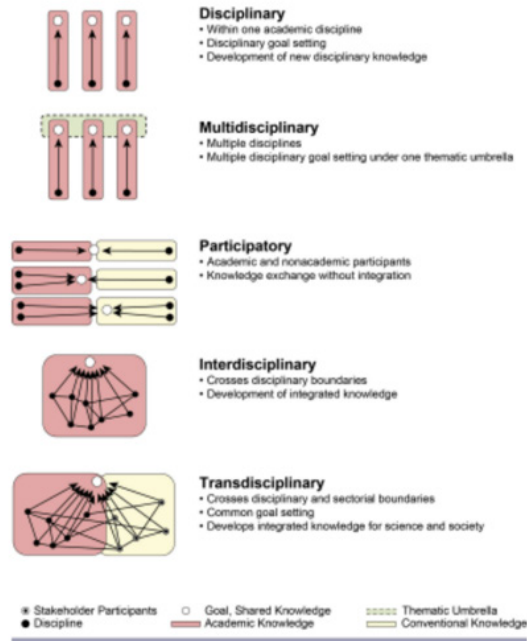
The term “wicked problem” is used to describe complex, multi-dimensional, and systemic problems like the healthcare disparities and inequities addressed in this research. Some of the most disturbing consequences of these disparities likely include medical errors, which kill approximately 251,000 people annually in the United States (Anderson & Abrahamson, 2017), a concern intensified by healthcare systems strained by the COVID-19 pandemic. A growing body of literature shows that addressing these wicked societal problems requires transdisciplinary research (TDR) that brings together insights and expertise from multiple disciplines from both academic and non-academic stakeholders (Elia & Margherita, 2018; Kumlien & Coughlan, n.d.; OECD, 2020), which are all necessary to wade through the inherent complexity and ambiguity of multi-dimensional wicked problems. However, academic barriers to TDR are highly complex as they can yield incomplete interventions (pp. 16-17), exemplified by immersive learning interventions designed to mitigate cultural and linguistic biases in the nursing profession. Culturally and linguistically diverse patients disproportionately “experience higher rates of adverse health events than English-speaking people” due to systematic miscommunications and misunderstandings, a challenge compounded by documented evidence that nurses tend to have less empathy for patients experiencing pain when they are of a different race, and that their empathetic concerns steadily decline throughout nursing education and career trajectory (Everson et al., 2015).

This literature review contributes to the larger conversation about the growing need for the support and encouragement of transdisciplinarity in academia and its implications for the continued exploration of immersive learning across disciplines and as a critical societal contribution to addressing wicked problems. This review is organized into three sections: 1) the transdisciplinarity dilemma, 2) immersive learning interventions in nursing education, and 3) frameworks and lenses for further exploration.

The Transdisciplinary Dilemma

Both universities and public research institutions wrestle with how best to support TDR and its inherent methodological and communication complexities without disrupting the boundaries of disciplinary silos, a systemic legacy that “cuts across the so-called 3rd mission activities (societal engagement and innovation) of universities and PRIs” (OECD, 2020.p.69). A global policy research paper (OECD, 2020) focused on addressing challenges with TDR reported that researchers who cross disciplinary boundaries to engage in transdisciplinary research are regularly misunderstood or penalized by promotion committees, viewing TDR agendas as lacking focus or evidence of commitment to the researcher’s core discipline. Therefore, universities inadvertently frame the inherent complexity of TDR as a flaw rather than an essential strength (OECD, 2020) needed to address wicked problems.

Transdisciplinarity is not well understood and is often confused with other concepts, most commonly with multidisciplinary and interdisciplinarity. Literature reviews, conceptual analyses, and policy papers that have examined transdisciplinarity (Bernstein, 2015; Choi & Pak, 2006; OECD, 2020; Van Bower, 2017) agree that it should not be used interchangeably with the other two terms. Figure 1 (OECD, 2020) illustrates that transdisciplinarity incorporates academic researchers across disciplines with non-academic researchers and also encourages non-scientific stakeholders to co-create new knowledge, theories, and solutions to achieve a common goal. Van Bower’s (2017) definition of transdisciplinarity within healthcare also emphasizes community and academic stakeholder integration: “Transdisciplinarity involves transcending disciplinary boundaries, a sharing of knowledge, skills, and decision making [with] a focus on real-world problems and the inclusion of multiple stakeholders including patients, their families, and their communities” (p.339), underscoring that “given the importance of patient-informed care, notions of transdisciplinarity in healthcare that fail to integrate the participation of patient, families, and communities within the transdisciplinary healthcare team are incongruent with best practice (p. 346).



Source: Architectures of adaptive integration in large collaborative projects (Wright Morton, Eigenbrode and Martin, 2015(2))

Figure 1

Immersive Learning Interventions in Nursing Education

A growing body of literature explores immersive learning interventions within nursing educational settings to help fill current nursing training gaps, namely delivering essential clinical skills for high-risk scenarios and emotional competencies to expedite understanding between nurses and patients (S. Hauze & Marshall, 2020; S. W. Hauze, 2018; Hoyt, 2018). A preliminary search yielded sources across four thematic areas: 1) transdisciplinarity in healthcare research as a methodology to confront the complex nature of the problem (briefly addressed previously); 2) the urgency to embed SDOH, empathy, cultural competence, and other social/emotional skills in nurse training (Hall et al., 2015; AACN, 2021; Thornton & Persaud, 2018); 3) interventions designed to improve quality of care through education focused on empathy, compassion, and emotional skills (Bertrand et al., 2018; Chernikova et al., 2020; Courtney-Pratt et al., 2015; Everson et al., 2015; Hales et al., 2021; Levett-Jones et al., 2017, 2019; Levett-Jones & Cant, 2020; Saab et al., 2021); and 4) evaluation of interventions

that aim to increase empathy in students including nursing student variables, perspectives, and learning considerations related to interventions (Hannans et al., 2021; Hofmann et al., 2021; Kim & Ahn, 2021; Mikkonen et al., 2016; Papadopoulos et al., 2016; Radianti et al., 2020).

In order to select articles addressing immersive technology interventions, I limited the search to articles published no earlier than 2015, given the rapid evolution of immersive technologies and our ever-changing understanding of their capabilities. All empirical studies, literature reviews, and conceptual analysis articles were peer-reviewed. An initial examination of these articles revealed gaps confirming the non-transdisciplinary nature of study design, which falls under three themes: 1) limiting assumptions, 2) disciplinary bias, and 3) limited measures.

Assumptions Gaps

Immersive simulation research in nursing education settings has shown that extended reality (XR) instruction can foster student success through increased learner confidence, emotional connection, and motivation to learn (S. Hauze & Marshall, 2020; S. W. Hauze, 2018; Hoyt, 2018). Industry research (Likens & Eckert, 2021) also suggests that simulation-based learning of soft skills allows for more rapid and deeper learning than traditional classroom or e-learning environments.

However, the widespread assumption that immersive learning is synonymous with technology-enhanced experiences and pedagogies is limiting and problematic. This assumption perpetuates the misconception that so-called immersive learning experiences always entail technology-supported interventions. These limiting assumptions appear across reference studies that use the word “immersive” or the “immersive learning” concept either as part of their abstract, title, body, or keywords (Bertrand et al., 2018; Chernikova et al., 2020; Courtney-Pratt et al., 2015; Everson et al., 2015; Hales et al., 2021; Levett-Jones et al., 2017, 2019; Levett-Jones & Cant, 2020; Saab et al., 2021). However, these articles lack clear definitions and boundaries of the terms that may differentiate their study’s understanding of immersion or immersive learning from others that may or may not involve technology instruments. Instead, the studies focus on measured variables (e.g., empathy, student satisfaction, cultural awareness,

etc.). Only one article reviewed (Hannans et al., 2021) included a briefly detailed distinction between what the authors identify as non-immersive virtual simulations versus immersive virtual simulations, establishing that “immersive virtual experiences [are] identified in the literature as meaningful and transformative to student learning” (p. 569), which is a weak definition in it of itself as it could easily fit non-immersive virtual simulations that also “offer students the ability to practice situational decision-making in a safe virtual environment” (p.568).

Developing a more precise understanding and definition of immersion, immersive learning, and immersive simulations versus non-immersive learning experiences remain to be further detailed. Additionally, all methodologies in the scope of this study failed to consider or reference the role of immersion as a potential measurable covariate that may affect results, nor was it referenced as a limitation within the study. Yet, research that spans the neuroscience, neuroeconomics, and psychology disciplines has examined the impact of immersion and immersive experiences through the use of compelling storytelling as a trigger for oxytocin and dopamine in the brain, which are two neurochemicals that are shown to have an important role in improvements of empathetic, trusting, and cooperative behaviors and information recall (Barraza & Zak, 2009; Zak, 2015).

Similar limiting assumptions involve the concept of empathy within immersive simulations. For example, Hales et al. (2021) examine empathy immersion interventions that demonstrate positive correlations with the overall well-being of patients and healthcare workers. However, this article is one example of several that discuss the concept of empathy in general terms without a clear distinction between a wide range of cognitive, emotional, and behavioral variables (e.g., empathetic concern, cognitive empathy, valuing the person, perspective taking, etc.) (Riess, 2017) that can be measured or have been measured across disciplines. The systematic review of Mikkonen et al. (2016) highlights yet another gap in empathy intervention studies within nursing and healthcare educational settings, which have failed to account for *students'* cultural and linguistic diversity and its impact on learning experiences and the measures of variables.

Measures of Variables Gaps

The review of immersive learning interventions literature with particular attention to how variables are measured reveals an outcome of disciplinary bias, which limits our understanding because the types of assessments used to gauge outcomes employ only self-report instruments (Bertrand et al., 2018; Chernikova et al., 2020; Courtney-Pratt et al., 2015; Everson et al., 2015; Hales et al., 2021; Levett-Jones & Cant, 2020; Saab et al., 2021) that include limited qualitative data. Namely, the systematic review by Levett-Jones et al (2019) regarding the effectiveness of empathy education for undergraduate nursing students identified two critical weaknesses across all reviewed studies: 1) all research designs used subjective measures and offered limited levels of objective evidence, calling studies “self-report surveys which can be influenced by social desirability bias” (p.12); and 2) researchers often overlook how results can be impacted by the various definitions of empathy and ongoing debates about which empathy domains and elements are being measured (as previously discussed), calling out the need for careful consideration of “the purpose, appropriateness, and relevance of specific empathy instruments prior to use, and [that] psychometric testing should be undertaken with sampled populations” (p.11).

Frameworks and Lenses for Further Exploration

Addressing transdisciplinary research barriers and the inherent disciplinary bias that impedes a complete understanding of critical concepts and discovering holistic solutions to wicked problems is a crucial area that must be expanded. Frameworks and lenses for further exploration—perhaps as part of recommendations and guidance to conduct transdisciplinary research—can include methodologies, frameworks, and approaches such as complexity theory (Allen et al., 2011; Kallemeyn et al., 2020), design thinking (Gallagher & Thordarson, 2018), liberatory design (Anaissie et al., 2020), and concept analysis processes (Elia & Margherita, 2018), among others.

Conclusion & Recommendations for Future Research

Often categorized as a healthcare *empathy problem*, the healthcare wicked problem that disproportionately affects patients based on their racial, cultural, and linguistic differences calls for transdisciplinary research and educational solutions that supplement clinical skills education with emotional skills instruction—including empathy and cultural competence training—that can su-

support equitable, patient-centered care (AACN, 2021). However, academic barriers to conducting effective and efficient transdisciplinary research have led to disciplinary bias and placed limits on cross-disciplinary exploration, ultimately yielding limited assumptions and understanding of critical concepts like immersion, immersive learning, and empathy, as well as effective measures.

This literature review exclusively examined interventions within the theme of immersive simulations and virtual reality interventions focusing on increasing empathy and cultural competence in nursing patients. Self-report instruments were broadly used to measure their effect on variables like knowledge acquisition, increases in empathy, or confidence in exercising social/emotional skills, providing an incomplete picture of interventions.

My research identifies the immediate need for a systematic concept analysis of *immersion* and *immersive learning* that includes definitions, antecedents, attributes, and ramifications to help inform the future design of theory and practice. With a better understanding of immersion and immersive learning as critical concepts for educational interventions, future research should bridge gaps between technology-based interventions and analog approaches, such as immersive cultural humility and self-awareness framework training (Caffrey et al., 2005; Nguyen et al., 2021; Tervalon & Murray-García, 1998) by examining their effectiveness across a continuum of immersive pedagogies.

The growing and passionate community of immersive technology experts and enthusiasts has evoked the idea that “the future is human, and the future of learning is immersive” (Lee et al., 2021, p.21). I contend that whether it is in the form of a story, a simulation, or any type of immersive experience, what we cannot allow to escape us as stakeholders in the future that we are co-creating as educators, designers, researchers, and innovators, is that “the future is human,”—*as it has always been*—“and the future of learning [*can be*] immersive,” if we commit ourselves to define it and to design for it.

References

- Agrawa, S., & Enekeuchi, A. (2020, January 15). *It's Time To Address The Role Of Implicit Bias Within Health Care Delivery | Health Affairs Forefront*. Health Affairs. <https://www.healthaffairs.org/doi/10.1377/forefront.20200108.34515/full/>
- Allen, P., Maguire, S., & McKelvey, B. (2011). Complexity and limits to knowledge: The importance of uncertainty. In *The SAGE Handbook of Complexity and Management* (pp. 164–181). SAGE Publications.
- Anaissie, T., Cary, V., Clifford, D., Malarkey, T., & Wise, S. (2020). *Liberatory Design*. Stanford d.school. https://static1.squarespace.com/static/60380011d63f16013f7cc4c2/t/6070b8d5c800831d97d67ff0/1618000087869/Liberatory_Design_Deck_2021.pdf
- Anderson, J. G., & Abrahamson, K. (2017). Your Health Care May Kill You: Medical Errors. *Studies in Health Technology and Informatics*, **234**, 13–17.
- Barraza, J. A., & Zak, P. J. (2009). Empathy toward strangers triggers oxytocin release and subsequent generosity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, **1167**, 182–189. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04504.x>
- Bernstein, J. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Publications and Research*. https://academicworks.cuny.edu/kb_pubs/37
- Bertrand, P., Guegan, J., Robieux, L., McCall, C. A., & Zenasni, F. (2018). Learning Empathy Through Virtual Reality: Multiple Strategies for Training Empathy-Related Abilities Using Body Ownership Illusions in Embodied Virtual Reality. *Frontiers in Robotics and AI*, **5**, 26. <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00026>
- Caffrey, R. A., Neander, W., Markle, D., & Stewart, B. (2005). Improving the Cultural Competence of Nursing Students: Results of Integrating Cultural Content in the Curriculum and an International Immersion Experience. *Journal of Nursing Education*, **44**(5), 234–240. <https://doi.org/10.3928/01484834-20050501-06>

- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *90*(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical & Investigative Medicine*, *29*(6), 351–364.
- Cole, M., Jolliffe, M., So, -Armah Cynthia, & Gottlieb, B. (2022). Power and Participation: How Community Health Centers Address the Determinants of the Social Determinants of Health. *NEJM Catalyst*, *3*(1). <https://doi.org/10.1056/CAT.21.0303>
- Courtney-Pratt, H., Levett-Jones, T., Lapkin, S., Pitt, V., Gilligan, C., Van der Riet, P., Rossiter, R., Jones, D., & Everson, N. (2015). Development and psychometric testing of the satisfaction with Cultural Simulation Experience Scale. *Nurse Education in Practice*, *15*(6), 530–536. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.07.009>
- Elia, G., & Margherita, A. (2018). Can we solve wicked problems? A conceptual framework and a collective intelligence system to support problem analysis and solution design for complex social issues. *Technological Forecasting and Social Change*, *133*, 279–286. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.03.010>
- Everson, N., Levett-Jones, T., Lapkin, S., Pitt, V., van der Riet, P., Rossiter, R., Jones, D., Gilligan, C., & Courtney-Pratt, H. (2015). Measuring the impact of a 3D simulation experience on nursing students' cultural empathy using a modified version of the Kiersma-Chen Empathy Scale. *Journal of Clinical Nursing*, *24*(19–20), 2849–2858. <https://doi.org/10.1111/jocn.12893>
- Gallagher, A., & Thordarson, K. (2018). *Design Thinking for School Leaders: Five Roles and Mindsets That Ignite Positive Change*. ASCD.

- Hales, C., Deak, C. K., Popoola, T., Harris, D. L., & Rook, H. (2021). Improving the Quality of Patient Care and Healthcare Staff Well-Being through an Empathy Immersion Educational Programme in New Zealand: Protocol of a Feasibility and Pilot Study. *Methods and Protocols*, *4*(4), 89. <https://doi.org/10.3390/mps4040089>
- Hall, W. J., Chapman, M. V., Lee, K. M., Merino, Y. M., Thomas, T. W., Payne, B. K., Eng, E., Day, S. H., & Coyne-Beasley, T. (2015). Implicit Racial/Ethnic Bias Among Health Care Professionals and Its Influence on Health Care Outcomes: A Systematic Review. *American Journal of Public Health*, *105*(12), e60–e76. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302903>
- Hannans, J. A., Nevins, C. M., & Jordan, K. (2021). See it, hear it, feel it: Embodying a patient experience through immersive virtual reality. *Information and Learning Sciences*, *122*(7/8), 565–583. <https://doi.org/10.1108/ILS-10-2020-0233>
- Hauze, S., & Marshall, J. (2020). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey: Measuring Student Motivation to Learn via Mixed Reality Nursing Education Simulation. *International Journal on E-Learning*, *19*(1), 49–64.
- Hauze, S. W. (2018). *An evaluation of nursing student motivation to learn using a virtual standardized patient simulation* [Doctoral dissertation, Claremont Graduate University and San Diego State University]. <https://digitallibrary.sdsu.edu/islandora/object/sdsu%3A24601>
- Hofmann, R., Curran, S., & Dickens, S. (2021). Models and measures of learning outcomes for non-technical skills in simulation-based medical education: Findings from an integrated scoping review of research and content analysis of curricular learning objectives. *Studies in Educational Evaluation*, *71*, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101093>
- Hoyt, H. (2018). *Virtual Standardized Patient (VSP) Simulation: A Comparison of Pedagogical Methods to Improve Nursing Student Knowledge and Skill* [Doctoral dissertation, Claremont Graduate University and San Diego State University]. <https://digitallibrary.sdsu.edu/islandora/object/sdsu%3A24358>

- Kallemeyn, L. M., Hall, J. N., & Gates, E. (2020). Exploring the Relevance of Complexity Theory for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *14*(3), 288–304. <https://doi.org/10.1177/1558689819872423>
- Kim, Y.-J., & Ahn, S.-Y. (2021). Factors Influencing Nursing Students' Immersive Virtual Reality Media Technology-Based Learning. *Sensors (Basel, Switzerland)*, *21*(23), 8088. <https://doi.org/10.3390/s21238088>
- Kumlien, A. C. de A., & Coughlan, P. (n.d.). *Wicked problems and how to solve them*. The Conversation. Retrieved February 28, 2022, from <http://theconversation.com/wicked-problems-and-how-to-solve-them-100047>
- Lee, M. J. W., Georgieva, M., Alexander, B., Craig, E., & Richter, J. (2021). *State of XR & Immersive Learning Outlook Report 2021*. Immersive Learning Research Network. <https://immersivelrn.org/the-state-of-xr-and-immersive-learning/>
- Levett-Jones, T., & Cant, R. (2020). The empathy continuum: An evidenced-based teaching model derived from an integrative review of contemporary nursing literature. *Journal of Clinical Nursing*, *29*(7–8), 1026–1040. <https://doi.org/10.1111/jocn.15137>
- Levett-Jones, T., Cant, R., & Lapkin, S. (2019). A systematic review of the effectiveness of empathy education for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, *75*, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.006>
- Levett-Jones, T., Lapkin, S., Govind, N., Pich, J., Hoffman, K., Jeong, S. Y.-S., Norton, C. A., Noble, D., Maclellan, L., Robinson-Reilly, M., & Everson, N. (2017). Measuring the impact of a “point of view” disability simulation on nursing students' empathy using the Comprehensive State Empathy Scale. *Nurse Education Today*, *59*, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.007>
- Likens, S., & Eckert, D. L. (2021). *How virtual reality is redefining soft skills training*. PwC. <https://www.pwc.com/us/en/tech-effect/emerging-tech/virtual-reality-study.html>
- Mikkonen, K., Elo, S., Kuivila, H.-M., Tuomikoski, A.-M., & Kääriäinen, M. (2016). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of learning in a clinical environment: A systematic review of qualitative studies. *International Journal of Nursing Studies*, *54*, 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.06.004>

- Nguyen, P. V., Naleppa, M., & Lopez, Y. (2021). Cultural competence and cultural humility: A complete practice. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 30*(3), 273–281. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1753617>
- OECD. (2020). *Addressing societal challenges using transdisciplinary research*. OECD. <https://doi.org/10.1787/Oca0ca45-en>
- Papadopoulos, I., Shea, S., Taylor, G., Pezzella, A., & Foley, L. (2016). Developing tools to promote culturally competent compassion, courage, and intercultural communication in healthcare. *Journal of Compassionate Healthcare, 3*, n/a.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education, 147*, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Riess, H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience, 4*(2), 74–77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>
- Saab, M. M., Hegarty, J., Murphy, D., & Landers, M. (2021). Incorporating virtual reality in nurse education: A qualitative study of nursing students' perspectives. *Nurse Education Today, 105*, 105045. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105045>
- Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9*(2), 117–125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- The New AACN Essentials*. (2021). <https://www.aacnnursing.org/AACN-Essentials>
- Thornton, M., & Persaud, S. (2018). Preparing Today's Nurses: Social Determinants of Health and Nursing Education. *Online Journal of Issues in Nursing, 23*(3), 1–9. <http://dx.doi.org/10.3912/OJIN.Vol23No03Man05>
- Van Bower, V. (2017). Transdisciplinarity in Health Care: A Concept Analysis. *Nursing Forum, 52*(4), 339–347. <https://doi.org/10.1111/nuf.12200>

Zak, P. J. (2015). Why inspiring stories make us react: The neuroscience of narrative. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 2015, 2.

Derechos de Autor © 2023 por Maria Keckler

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Combating Islamophobia in North America through Intercultural Communication

Naomi Ramirez

San Diego State University

I am currently a doctoral student in the Joint Doctoral Program in Education at San Diego State University and Claremont Graduate University with equity and social justice at the core of both the program and my work. Part of my research is centered around the experiences of migrants who reside in Mexico and identify as Muslim, seeking to deeply understand the multiple facets of their lived experiences and how their identities as Muslims influence the ways in which they navigate life in a primarily Mexican-Catholic society. The purpose of my research is to inform intercultural exchange and communication between members of society along the U.S.-Mexico border in order to reduce anti-Islamic sentiment. This article is a summary of a presentation I gave at Universidad La Salle Oaxaca on May 21, 2022 including examples from the United States that demonstrate an absence of cultural awareness, understanding, and tolerance. I draw on the same concepts in order to make suggestions for attendees to become more informed intercultural communicators. Before delving into the summary of the presentation, I will detail the methods I used in order to contextualize its content.

Methods and Location

To prepare for this presentation, I drew from various sources and used a variety of qualitative methods. Since 2013, I have taken on the role of both observer and participant-observer to examine the growing Muslim populations in Mexico City, Rosarito, and Tijuana. My work initially began whilst conducting research on deported migrants in Tijuana. At that time I found out that there was a Muslim population in Tijuana, so I visited the first mosque established there. From that point, I pursued my research sponsored by a Fulbright research grant. My experience as an observer and a participant observer have simultaneously consisted of taking field notes of my observations, using photographic documentation, having casual conversations, and building connections with the organizers of the four sites that I elected to examine, as they represent the growing population of Muslims in all of Baja California. Additionally, given its

proximity to the border, I decided to only look at the population in Baja California for this work, but there is an increasing number of Muslims throughout Mexico, especially in Chiapas and Mexico City. As local mosques host most of the Muslim community in Baja California, they were used as prime locations for participant recruitment. In this work I also reference Muslim experiences—including my own—in the United States given its close proximity to Mexico, specifically citing cases that demonstrate various manifestations of an absence of cultural understanding and tolerance.

In the past decade, the Muslim community in Mexico has expanded its presence in Baja California by establishing five mosques, two of which have merged into one Islamic center that serves the community of Playas de Tijuana. Two additional mosques are located in Rosarito, Baja California and another in Ensenada. The Muslim community members of the research sites are from diverse international and domestic locations and are mostly migrants. Some have been deported from the United States. Others are from other parts of the world but are waiting in Mexico to cross the border to the United States. Others have made the decision to make a new life in Mexico, arriving from countries such as India, Pakistan, Haiti, Palestine, Morocco, Russia, Kurdistan, Turkey, and the United States. Given the major shifts in political climate and the range of natural disasters displacing thousands of people globally, namely, the previously mentioned countries, the composition of these Muslim groups is diverse and continuously changing. Furthermore, because of its geographic location, these borderland migrants occupy a unique space and are often a highly transitory population, which can make becoming familiar with individuals on a personal level quite challenging. Nevertheless, I pursued my work and found discrimination, lack of knowledge by non Muslims residing near the Muslim communities in Mexico, while in the United States an increase in anti Muslim rhetoric was being spread. As neighboring countries, the United States and Mexico inevitably influence one another. As such, I found it necessary to inform and clarify misconceptions of this population, to prevent the hate from spreading.

My Presentation

My presentation began with a brief reflection activity. I asked the audience of teachers and scholars the following question: “When you hear the word ‘Muslim’ and/or ‘Islam,’ what images or ideas come to mind?” Participants gave

various responses such as “hijab,” “Ramadan,” “terrorism,” and “Arabs,” while most stayed silent. The answers shared by the audience are common ideas that I have encountered both in Mexico and the United States. This narrow scope of responses begs the question: *How do we unteach stereotypes?* When one is not seen as human, but instead, is “othered” and dehumanized, negative sentiments proliferate with greater ease.

Framework: Intercultural Communication

After the reflection activity, I then shifted the discussion to the subject of intercultural communication. Intercultural communication is a symbolic, interpretive, transactional, contextual process in which people from different cultures create shared meanings (Lustig & Koester, 2007:46). These shared meanings are heavily impacted by how people are perceived and how much effort one puts into being a culturally informed person. The initial question we need to ask is: Why does intercultural communication matter? For many, the response is an obvious one, but when it comes time to put it into practice, many do not implement intercultural communication or cultural relativism in their daily lives or in interactions with others. Within this context, understanding the differences and similarities between people is of particular importance; without the skill to make that distinction, many problems can potentially arise. Often, the presence of misconceptions will impact the potential to achieve positive interactions.

The goal of intercultural communication is to reach an understanding of a person’s deep culture. This deep level of culture, in part, consists of core beliefs, ethics, notions of fairness, and worldviews (Hammond, 2015). Few people manage to reach understanding of deep culture although they may believe that they are practicing intercultural communication. Many people take the time to inform themselves about surface-level culture, which consists of basic characteristics such as traditional foods, the celebration of holidays, important traditions, and music (Hammond, 2015). While these aspects of culture are very important, simply learning basic culture characteristics does not allow for the necessary connection to truly reach a place of understanding, tolerance, mutual respect, and peace. In order to reach important levels of understanding, a deeper examination of what people hold dear to their identity and culture is required. When a deep level of consideration and understanding is achieved, it fosters an emotional impact that allows people to build trust with one another (Hammond, 2015).

Contextualizing Misunderstandings of Muslims

The next portion of my presentation focused on the work “The Criminalization of Muslims in the United States, 2016” by Kaufman (2019) as it further helps explain the (mis)perceptions that people hold about Muslims in the United States. This work is a grounded theory study, meaning that data centers participant voices. The author collected data from 144 participants from diverse economic, religious, and racial groups. The theoretical background of the study is based on three concepts: criminalization theory, racialization, and orientalism. Criminalization is a “procedure deployed by society as a pre-emptive, harm-reduction device, using the threat of punishment as a deterrent to anyone proposing to engage in the behavior causing harm” (Crime, 2021). As cultures change and the political environments shift, societies may criminalize or decriminalize certain behaviors, which directly affects crime statistics and social perception of crime, deviant behavior, and who is and “should” be considered a criminal.

Regarding racialization, Kaufman argues that “Muslims are imagined to be a racial group” (2019, p. 523). As such, Muslims are specifically racialized far beyond the homogenization and subordination that other racial groups face (Kaufman, 2019). Despite Islam being a religion in which *all* people are able to participate, accept, and believe, followers within this religion are often viewed as a racial threat.

Lastly, Kaufman refers to orientalism, a popularized notion that oriental people are inferior, underdeveloped, sly, and untrustworthy—asserting that orientalism is produced by the Western gaze (2019). The author found that Muslims were discussed as a threat to public safety among participants—namely as a problem to be solved only with legal processes that identify and treat them as criminals. Simply put, Muslims were spoken of as a problem to be fixed. Kaufman’s research found that Muslims are also perceived not only as dangerous bodies, but also oppressive and hidden bodies. In this study, Muslims were found to be categorized in the same way Latinos or Black people are grouped, meaning that the general understanding and conversations regarding this group are framed racially, when in reality Islam is only a religious group with followers from all racial and ethnic backgrounds. This finding reveals a significant problem with misconceptions and a lack of understanding that Muslims face on a daily basis.

A critical need for intercultural communication regarding Muslims is readily identifiable within my research, as intercultural communication is predicated on deeper understanding. When intercultural communication is absent, consequences can vary from slightly uncomfortable situations to violent ones—and may even result in tragedy. To further exemplify the consequences of inefficient intercultural exchanges and understanding, a review of real cases of anti-Islamic sentiment in the United States over the last decade followed.

In order to demonstrate the range of anti-Islamic sentiment that often results in chaos, violence, humiliation, and even death, I provided examples—beginning with my own personal experiences. As previously stated, some anti-Islamic sentiment can be manifested on a smaller scale, through micro-aggressions toward individuals, such as multiple luggage and body inspections *after* you've already passed the security checkpoint at an airport. For others, the consequences of this anti-Islamic sentiment can reach violent, tragic, and even deadly levels. When I was researching various Muslim populations in Baja California in 2013, I experienced several instances of aggressive, hateful behavior at the hands of institutions meant to protect me as a citizen of the United States. For example, one day when I was crossing into the US through the San Ysidro border, I was sent to secondary inspection. What followed were actions that I can never erase from my memory. I was handcuffed, marched in front of hundreds of border crossers, humiliated, and detained for six hours with no justification. I was later released without apology or explanation, then was forced to face more negative attitudes from border patrol agents. My husband was subjected to even worse treatment; on at least ten separate occasions he was handcuffed and detained at the border, each time for at least 8 hours. At the very least, he was given an explanation for his detention—his name, Mohammed, was the reason he was subjected to this criminalization and dehumanizing treatment. It was not until the FBI investigated and intervened to clear his name that these excessive forms of policing the innocent ceased for my husband.

Another negative personal experience I had took place at my university when I applied for a prestigious international scholarship to conduct research in Mexico. In my personal statement, I had mentioned that I was Muslim, as it directly influenced my decision to want to research Muslim populations. During

one of the interviews, I was instructed to write “moderate Muslim” instead of just “Muslim”, as not doing so would jeopardize my selection, because failing to mention “moderate” somehow implied, for the scholarship committee, that I am an *extremist* or *radical* Muslim. At that time, I had to make the difficult decision to either give up the opportunity for this scholarship or proceed as instructed. I edited my essay to state “moderate Muslim.” I was awarded the scholarship, but at what cost? The dignity lost with that decision never returned.

Misunderstandings, ignorance, and hate intensify negativity within intercultural exchanges. Unfortunately, the world has seen many examples of how these attitudes can mobilize, turn violent, and end in tragedy. In 2015, Deah Barakat, his wife, Yusor Mohammad Abu-Salha, and her sister, Razan Mohammad Abu-Salha were brutally executed by their neighbor, simply for being Muslim. In 2017, Marq Perez set fire to the Victoria Islamic Center in Texas. In 2019, one man crazed by hate for Muslims killed 51 Muslims and injured several others in Christchurch, New Zealand. In the same week as the New Zealand massacre, in Escondido, California, another mosque was set on fire and vandalized with words of hate that referenced the New Zealand massacre. These tragedies all exemplify moments in which intercultural communication and understanding are completely absent and are replaced with ignorance and hate.

Significance, Recommendations, and Future Studies

Based on my own research, I have yet to uncover any scholarly works from the United States that properly address the existence, the impact, or the lived experiences of the current Muslim population along any of the border regions of US and Mexico, and throughout Latin America. Because this research question aligns with several disciplines, this study and my future research will contribute to interdisciplinary studies, public policy, education, migration studies, Latin American studies, public health, religious studies, and global studies. This research will inform research that analyzes student experience, migrant experience, violence, racism, racialization, and criminalization, and will also strengthen future student engagement in transborder, border, and migration research as it expounds upon literature regarding Muslim populations and their mobility, mission, and lived experiences.

I wish to conclude this paper in the same manner that I ended my presentation in Oaxaca: with a recommendation. For all individuals that aspire to grow intellectually, I recommend a process of regular self-reflexivity. I also challenge readers to think deeply about the many ways in which anti-Islamic sentiment and actions can be counteracted and prevented. For all individuals, educators, and community members, I strongly recommend that each person keeps an open mind, listens, focuses on commonalities, educates themselves, shares knowledge, and spreads love. These actions can help minimize hate toward any group and will provide a deeper understanding of cultures, which creates a foundation for appropriate, effective, and respectful exchanges among different cultural groups and individuals.

References

- Crime. (2021, January 8). <https://socialsci.libretexts.org/@go/page/57064>
- Hammond, Z. (2015). Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students. *ProtoView*.
- Kaufman, B. (2019). The criminalization of Muslims in the United States, 2016. *Qualitative Sociology*, 42(4), 521-542. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-09435-x>
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2007). Intercultural competence: interpersonal communication Across cultures (5th ed.). Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.

Derechos de Autor © 2023 por Naomi Ramirez

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Disparities in Postsecondary Education Disruptions During COVID-19 Pandemic: findings for Practice and Policy Decision Making

Rachael Horn Langford
San Diego State University

Objective and Purpose

The global COVID-19 pandemic undoubtedly changed the face of education and created additional barriers to access and opportunity for learning at every stage. Studies (National Student Clearinghouse Research Center (NSC), 2021, Sedmak, 2020) show that college students in the U.S. encountered numerous challenges during the transition from campus-based learning to emergency remote learning during quarantine shutdowns. Now three academic cycles into the COVID-19 pandemic, college campuses have largely returned to in-person learning. Students, however, continue to experience various degrees of stress, health concerns, lack of access to technology for remote or hybrid learning, and lack of appropriate housing or spaces to study amidst multiple surges of the Delta and Omicron variants (Day, et al., 2021, Goldberg, 2021, Smith et al., 2020). Additionally, households across the country were affected by job loss and lost wages, thus increasing familial or financial responsibilities for many college students (Bhagat and Kim, 2020). As a result, some students entering post-secondary education or continuing their academic path altered their plans or turned away from college altogether.

The pandemic's impact on students' academic trajectories varies greatly along lines of gender, race, and socioeconomic status. Early studies suggest that Black and Latinx students as well as students from low-income households were more likely to experience negative disruptions early in the pandemic (Strada Center for Consumer Insights 2020, Rui, 2021). This early research does not reflect how the changing vaccine status of Americans effects the educational landscape, wherein the majority of college students, faculty, and staff are either partially or fully vaccinated. The purpose of this research project is to update and extend previous research regarding the negative impacts of the COVID-19 pandemic on post-secondary education plans between June 2021 and January 2022 when most American adults had received at least one COVID-19 vaccina-

tion. This study will ascertain how these disruptions present in this new period of higher vaccine coverage, reasons for postsecondary enrollment disruptions, and the characteristics of households most negatively impacted. This information can be offered to educational leaders to more effectively address issues of equity in order to enact policies that could recapture and re-engage students whose college plans have been disrupted by the ongoing COVID-19 pandemic.

Theoretical Framework and Relevant Literature

While acknowledging the vast complexities of college retention and graduation outcomes, several important theories in education and sociology reveal important foundations for analyzing disparities in postsecondary enrollment and successful graduation outcomes.

Previous studies reveal an overall decline in post-secondary enrollment during the pandemic with the sharpest declines among Minority Serving Institutions (MSI) (Goldberg, 2021). As of January 2022, community colleges saw the largest declines at 13 percent in the fall 2020 (Goldberg, 2021, NSC Research Center, 2022, Sedmak, 2020), revealing that postsecondary enrollment plans have been unevenly impacted among different subsets of students. Freshman enrollment became more stable for fall semester in 2021, but a full recovery is a long way off as the nation's freshman class was still nine percent smaller than pre-pandemic levels in the fall of 2019 (NSC Research Center, 2022).

This study draws on the work of John Braxton et al. (2011). Braxton posits that secondary institutional practices influence a student's social integration and retention. To avoid higher rates of departure, institutions must carefully employ various strategies to increase a student's sense of belonging, connection, and commitment to their institution. Implementing these strategies can support student retention and foster persistence toward graduation amidst difficult periods such as the COVID-19 pandemic.

Clifford Adelman's (2005) perspective on credit accumulation suggests that college students that do not accumulate credits at a continuous pace throughout academic terms experience lower levels of degree completion. Students that delay their first year of college, stop and/or restart their education paths (such as taking a gap year or transferring to another institution during the CO-

VID-19 pandemic) could experience substantial long-term negative educational consequences. Similarly, the academic momentum theoretical framework suggested by Paul Attewell et al. (2012) states that negative disruptions to education plans can be harmful to degree completion. Specifically, a postponement in the transition from high school to college, as well as taking fewer classes—especially during the first semester—are both associated with lower rates of degree completion. These theoretical perspectives offer valuable insight regarding degree completion and are particularly useful in addressing student retention and recovery during challenging times such as the COVID-19 pandemic.

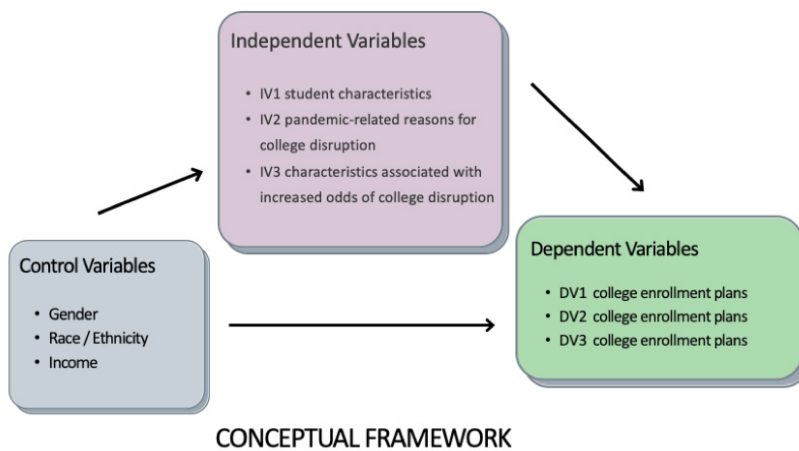
Research Questions and Hypotheses

This study investigates three research questions:

- (1) What are the characteristics of households that reported disruptions to post-secondary education plans during the COVID-19 pandemic?
- (2) Among those who reported negative postsecondary educational experiences, what were the most common reasons?
- (3) What are the characteristics of households associated with increased odds of disrupted postsecondary plans?

For a conceptual framework of research questions and variables, see Figure 1.

Figure 1: Conceptual Framework



Data & Methods

Data and Samples

This study used data from the nationally representative Household Pulse Survey (HPS) conducted by the U.S. Census Bureau. Since April 2020, HPS has surveyed households across the United States about the social and economic impacts of COVID-19. The survey asks a series of questions regarding education, employment, health, childcare, energy use, food security, housing, spending, tax credit payments, and COVID-19 vaccinations. HPS data sets capture emergent trends about student transitions, such as the number of students that are experiencing disruptions to their post-secondary plans, reasons for disruptions, and student characteristics of those experiencing negative disruptions to their post-secondary plans during the COVID-19 pandemic.

In this study, the analytic sample was limited to data collected between Week 33 (June 23, 2021) and Week 41 (January 10, 2022) of the pandemic (Phase 3.1 to 3.3) to reflect the point at which roughly two-thirds of U.S. adults had received at least one dose of a COVID-19 vaccine (KFF COVID19 Vaccine Monitor: July 2021). The total number of respondents sampled in this timeframe was 584,991.

To measure disruptions to postsecondary education plans, the HPS asked respondents how many members in the household were planning to take classes at a “college, university, community college, trade school, or other occupational school (such as a cosmetology school or a school of culinary arts)”. The analytic sample was limited to households that reported at least one household member planning on taking post-secondary classes for the next term, for a total of 95,707 respondents. The analysis was later restricted to households that reported negative impacts to educational plans including cancelling all plans to take classes (2), changing institutions (6), and taking fewer classes (4) out of the seven response options.

Measures

The HPS collected several essential measures regarding student demographic characteristics. The covariates controlled for in this study include gender, race/ethnicity, and income. Although defining low, middle, and high incomes is difficult due to localized cost of living and wages, the boundaries for the income brackets created for grouping income data include these three groups (US

Census Bureau, 2018). The lowest income group includes annual incomes ranging from \$25,000–\$34,999, the middle group includes incomes from \$35,000–\$99,999 and the highest income group ranges from \$100,000 to an open-ended top bracket beginning at \$200,000.

The outcome variable for this study is postsecondary education enrollment plans for U.S. adults during the pandemic. A series of measures regarding post-secondary plans were examined in this analysis based on household surveys administered by the HPS. Dummy variables were constructed for each response (1 = *yes*, 0 = *no*). Based on responses given, we assessed the negative outcomes of altered plans including cancelling all postsecondary plans, changing institutions, or taking fewer classes—as these were the most serious types of disruptions. A new variable was generated to account for these three negative outcomes into one dichotomous variable: “negplans”.

We were also interested in understanding the characteristics of households that experienced disruptions to postsecondary plans. The HPS respondents were asked to share reasons for disruptions in their educational plans and were given nine response options. When analyzing reasons given for said disruptions, dummy variables were constructed for each response (1 = *yes*, 0 = *no*). For unweighted summary statistics of all household-level variables, types of disruptions, and each of the pandemic-related responses for changes to postsecondary plans, see Table 1.

Analytic Strategies

To examine student demographic covariates of race, gender, and income measures for Research Question 1 [***What are the characteristics of households that reported disruptions to post-secondary education plans during the COVID-19 pandemic?***], this study first conducted a summary statistics analysis to show both the proportions of who is affected and trends in disruptions. We recoded covariate variables and the dependent and independent categorical variables into dichotomous dummy variables and limited the scope of the analytic sample only to households that reported having postsecondary plans. Summary statistics are shown in Table 1. It is important to note that the summary statistics presented in Table 1 are not weighted and the percentages for subgroups represent the distribution within the analytic sample (23, 871), not in the gene-

ral population of the 95,707 households that reported at least one household member planning on taking post-secondary classes for the next term. Table 2A shows descriptive statistics on respondent-level variables and demographic characteristics for negative impact on postsecondary plans. Again, the sample (n) for Table 2A reflects the unweighted analytic sample of households that reported negative impacts to post-secondary education plans (23, 871).

To investigate differential patterns of the underlying reasons for disruption across sociodemographic groups for Research Question 2 [***Among those who reported negative postsecondary education plan changes, what were the most common reasons given?***], we determine negative impact to plans to include plan cancellation, fewer classes taken, and institution changes, all of which reflect the most severe types of disruptions. Table 2B shows unweighted descriptive statistics of the most frequent responses reported for disruptions. Note that the sample (n) for Table 2B reflects the unweighted analytic sample of households that reported negative impacts to post-secondary education plans (23, 871).

To help predict the probability of the dichotomous variable of postsecondary enrollment plans with dichotomous covariates, we made use of logistic regression modeling for Research Question 3 [***What are the characteristics of households associated with increased odds of disrupted postsecondary education plans?***]. To generate stable estimates of the parameters of interest, the analysis used person weighting (pweight) following HPS recommendation. The HPS provides household survey weights to produce estimates for all households in the United States. These weights were created to account for nonresponse and varying state demographics. A logistic regression analysis offers an understanding of the relationships between negative impact to postsecondary plans and the covariates by estimating probabilities. Table 3 shows weighted inferential statistics on the logistic regression analysis of demographic characteristics associated with odds of reporting negative changes to post-secondary plans.

Results

Research Question 1: *What are the characteristics of households that reported disruptions to post-secondary education plans during the COVID-19 pandemic?*

Of the households that reported postsecondary plans during the pandemic, preliminary results of our study show significantly different patterns for gender, race, and income. See Table 2A. Without controlling for covariates across gender identities, male students are least likely to report changes to postsecondary plans. Female students (57%) were most likely to report plan disruptions. White students were most likely to report negative changes to plans (72%), followed by Latinx students (17%), Black students (13%) and Other/Mixed students (9%). Asian students were least likely to report disruptions (5%). Middle-income students were more likely to report disruptions (44%) followed by low-income (28%) and finally high-income respondents (26%).

Research Question 2: *Among those who reported negative postsecondary education plan changes, what were the most common reasons given?*

For households that reported disruptions to postsecondary plans during the pandemic, our preliminary study showed a wide variety of responses among those surveyed. Table 2B shows the top four reported reasons for negative changes to plans include not being able to pay for college classes (38%, SD .49), institutional changes to class format (from in-person to online) (32%, SD .47), became infected with coronavirus or had significant concerns about contracting the coronavirus (30%, SD .46), and uncertainty about how classes/programs of study might change (27%, SD .44).

Research Question 3: *What are the characteristics of households associated with increased odds of disrupted postsecondary education plans?*

Logistic regression modeling results provide some preliminary answers to the third research question. The odds of reporting negative changes to postsecondary education plans for female students are 19% greater than males when controlling for race and income. The estimate is statistically significant at the critical level of 0.000. The odds of reporting negative plan changes are higher for trans-identifying individuals by about 145% when controlling for race and income. The estimate is statistically significant at the critical level of 0.000.

Negative changes to postsecondary education plans during the pandemic are more common among Latinx students. The odds of reporting negative changes to postsecondary plans for Latinx students are 16% greater than students of other racial/ethnic backgrounds when controlling for gender and income. The estimate is statistically significant at the critical level of 0.000. Meanwhile, the odds of reporting negative postsecondary plan changes are 18% lower for Black students than students of other ethnic/racial backgrounds when controlling for gender and income. The estimate is statistically significant at the critical level of 0.003. The odds of reporting negative postsecondary plan changes are 41% lower for Asian students and 28% lower for White students when controlling for gender and income. Both estimates are statistically significant at the critical levels of 0.000.

Finally, the odds of reporting negative changes to postsecondary plans were highest for low-income students with an increase of approximately 135% when controlling for gender and race. Disruptions to plans are also higher for respondents reporting a middle-income level with an increase of about 96% when controlling for gender and race. Both estimates are statistically significant at the critical levels of 0.000. While respondents reporting high income levels are associated with an increase in odds of disruptions by about 9%, the estimate is not statistically significant at the critical level of 0.320.

Significance of Study

This study utilizes the most updated and nationally representative data compiled from U.S. households between June 2021 and January 2022 (weeks 33-41)—when most American adults were partially or fully vaccinated—to examine how the COVID-19 pandemic impacted postsecondary education plans for American college students. Firstly, preliminary results suggest that for those who reported having plans for college, one in four adults experienced negative changes to their educational plans. Secondly, the results from these three analyses reveal heightened disparities for students from traditionally underserved groups, particularly among racially minoritized and low-income students, as this preliminary study suggests that these students are more likely to experience negative impacts to college enrollment during the pandemic. Plan cancellation and taking fewer classes are both significantly detrimental to academic momentum, retention, and graduation rates (Attewell, 2012). Similarly, changing educational

institutions can also delay graduation due to non-transferrable credits within the new institution as well as for students that are stopping and/or restarting their education paths (Adelman, 2005). This preliminary study contributes to our knowledge regarding student experiences and offers policy makers key evaluation components that examine ways in which the pandemic has disproportionately impacted the education paths for already marginalized groups.

Furthermore, preliminary results of our descriptive analysis regarding the reasons households reported disruptions to postsecondary plans during the pandemic reveal the four most significant reported motives to be: (1) not being able to pay for college classes, (2) institutional changes to class format (from in-person to online), (3) respondents contracting coronavirus or concerns about contracting the coronavirus, and (4) uncertainty about how classes/programs of study might change. While the COVID-19 pandemic has negatively impacted many social groups, the results from this preliminary logistic regression analysis show many disparities within these disruptions. While more research is needed, females, trans-identifying students (although few in reporting numbers), low-income, and Latinx students are all associated with greater odds of negative disruptions to postsecondary enrollment plans. Respondents who describe themselves as male, Asian, White, and high-income are all less likely to report negative changes to postsecondary plans. These results provide important data for educational leaders so they may focus policy and intervention efforts toward student groups negatively impacted by the pandemic.

Students who do not enroll in the upcoming semester are less likely to persevere in college and are more likely to experience institutional departures (Braxton et al., 2011), revealing the urgent need for timely institutional support. This preliminary study offers an analysis of student characteristics and the multiple motives that move students to turn away from college—an analysis that higher education leaders must consider when attempting to recapture students. These findings further demonstrate the importance of grounding studies of students in the larger context of attrition/retention/departure models to provide an appropriate analytical lens for understanding which factors may help predict risk of student disenrollment during challenging times, which can either result in subsequent institutional departure or academic persistence and recovery. Finally, this study reveals how higher education institutions could capitalize on data

sets already at their disposal to better identify factors that can be used to help predict the probability of students' risk of departure. Additionally, this study identifies the urgency of additional policy interventions that can help reconnect racially marginalized and low-income students to their institutions in order to recover educational paths toward graduation.

Limitations

This study has several limitations. Firstly, there may have been coding issues that could have skewed data results. A return to the dummy coding strategies used for covariate variables and the dependent and independent categorical variables is necessary to increase model robustness. Specifically, two variables were omitted by Stata in the logistic regression analysis which could indicate uncertainty and the possibility of skewed results. Incorporating more control factors in the logit modeling would foster more accurate demographic measures. Furthermore, the HPS data collection used in this study is completed at the household level and may not achieve similar accuracy that could be identified in respondent-level data such as gender, age, and race offered by one person in the household. Respondents in the HPS data collection can answer surveys for other household members and not only themselves, which can blur the data collected. Lastly, the HPS does not include any survey questions about the student's current class standing (i.e., incoming freshman, sophomore, etc.). It would be valuable to know if the current term was the student's first semester in college, as the successful transition to and completion of the first year of college has been found to be specifically associated with degree completion (Attewell, 2012). Despite these limitations, this preliminary study points to significant disparities in changes to postsecondary education plans during the COVID-19 pandemic that could inform education policy so that already existing inequities found in higher education are not further intensified in the future.

Table 1
Unweighted Summary Statistics (N = 97,707)

	n (%)	% of Missing
<i>Demographics</i>		
Gender identity		10.28%
Female	53.97%	
Male	33.89%	
Trans	.51%	
None of these	1.3%	
Race		0%
White	75.31%	
Black	11.24%	
Hispanic	13.60%	
Asian	6.8%	
Other/Mixed	6.6%	
Income		4.26%
Low	20.08%	
Middle	38.83%	
High	36.83%	
<i>No. of household members with postsecondary education plans</i>		
		0%
1	12.21%	
2	3.22%	
3	.93%	
<i>Type of disruption</i>		
		0%
No disruption	44.15%	
All plans cancelled	14.26%	
Classes in different format	28.86%	
Fewer classes	9.71%	
More classes	1.83%	
Different institution	3.00%	
Different degree	4.86%	
<i>Pandemic-related reasons for changes to postsecondary education plans</i>		
		0%
Had coronavirus or concerns	12.85%	
Caring for someone with coronavirus	1.29%	
Disrupted care arrangements	3.07%	
Institutional changes / online format	24.35%	
Changes to financial aid	5.93%	
Changes to campus life	6.32%	
Uncertainty about classes/program	9.80%	
Changes to income / can't afford	11.30%	
Other reasons	5.97%	

Source. [Household Pulse Survey (HPS) Data, U.S. Census]

HPS Weeks 33-41: June 2021 to January 2022

Note. n = analytic sample size; S.D. = standard deviation; Missing / Did not report or Question seen but category not selected.

Table 2A
Descriptive Statistics (n = 23, 871)

	Mean	S.D.	Range	% of Missing
<i>Changes to postsecondary education plans during COVID19: negative impact</i>	.249	.198	0-1	
<i>Demographics</i>				
Female	.571	.494	0-1	10.82%
White	.724	.447	0-1	0%
Black	.132	.339	0-1	
Hispanic	.165	.371	0-1	
Asian	.053	.224	0-1	
Other	.090	.287	0-1	
Low income	.276	.447	0-1	2.90%
Middle income	.441	.496	0-1	
High income	.254	.435	0-1	

Source. [Household Pulse Survey (HPS) Data, U.S. Census]

HPS Weeks 33-41: June 2021 to January 2022

Note. Table 2 reports unweighted estimates. n = analytic sample size; S.D. = standard deviation; Negative impact= plans for college enrollment were cancelled, fewer classes taken or changed institutions.

Table 2B
Descriptive Statistics (n = 23, 871)

	Mean	S.D.	Range	% of Missing
<i>Changes to postsecondary education plans during COVID19: negative impact</i>	.249	.198	0-1	
<i>Top four pandemic-related reasons for changes to postsecondary education plans</i>				
Unable to pay for college classes	.378	.485	0-1	
Classes in different format (online)	.320	.466	0-1	
Had coronavirus or concerns of getting coronavirus	.296	.457	0-1	
Uncertain about format and program changes	.271	.444	0-1	

Source. [Household Pulse Survey (HPS) Data, U.S. Census]
HPS Weeks 33-41: June 2021 to January 2022

Note. Table 2 reports unweighted estimates. n = analytic sample size; S.D. = standard deviation; Negative impact= plans for college enrollment were cancelled, fewer classes taken or changed institutions.

Table 3
Inferential Statistics: Logistic Regression (*N* = 95, 707)

	OR	(S.E)
<i>Reported negative disruption to postsecondary education plans during COVID19:</i>	.238	(.025)
<i>Demographics</i>		
Female	1.191***	(.058)
Male	1.118*	(.059)
Trans	2.454***	(.416)
Other gender	omitted	
White	.739***	(.058)
Black	.822***	(.054)
Hispanic	1.161***	(.048)
Asian	.592***	(.048)
Other	omitted	
Low income	2.354***	(.213)
Middle income	1.964***	(.174)
High income	1.093	(.098)

Source. [Household Pulse Survey (HPS) Data, U.S. Census]

HPS Weeks 33-41: June 2021 to January 2022

Note. Table 3 reports weighted estimates. *N* = sample size; (S.E). = robust standard error; OR = odds ratio
 p*<0.05, *p*<0.01, ****p*<0.001.

References

- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Attewell, P., Heil, S., & Reisel, L. (2012). What Is Academic Momentum? And Does It Matter? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *34*(1), 27– 44. <https://doi.org/10.3102/O162373711421958>
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and reducing college student departure: ASHE-ERIC higher education report, volume 30, number 3* (Vol. 16). John Wiley & Sons.
- Day, Terence, Chang, I-Chun Catherine, King Lam Chung, Calvin, Doolittle, William E.,
- Housel, Jacqueline & McDaniel, Paul N. (2021) The Immediate Impact of COVID-19 on Postsecondary Teaching and Learning, *The Professional Geographer*, 73:1, 113, <https://doi.org/10.1080/00330124.2020.1823864>
- Goldberg, S. B. (2021). Education in a pandemic: the disparate impacts of COVID-19 on America's students. *USA: Department of Education*.
- KFF COVID-19 Vaccine Monitor: July 15-27, 2021. [https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/poll-finding/kff-covid-19-vaccine-monitor-july-2021/19/poll-finding/kff-covid-19-vaccine-monitor-july-2021/](https://www.kff.org/coronavirus-covid19/poll-finding/kff-covid-19-vaccine-monitor-july-2021/19/poll-finding/kff-covid-19-vaccine-monitor-july-2021/) Aug 04, 2021
- Liu, R. (2021). Disparities in Disruptions to Postsecondary Education Plans During the COVID19 Pandemic. *AERA Open*, *7*, 23328584211045400.
- National Student Clearinghouse Research Center. 2022. Current term enrollment estimates. (January 13, 2022).

Proportions, V. (2021). CDC COVID Data Tracker.

Sarbottam Bhagat & Dan J. Kim (2020) Higher Education Amidst COVID-19: Challenges and

Silver Lining, *Information Systems Management*, 37:4, 366371, DOI: 10.1080/10580530.2020.1824040

Sedmak, T. (2020). Fall 2020 undergraduate enrollment down 4% compared to same time last year. *Retrieved March, 2, 2021.*

Smith, S. L., Sanford, A. G., & Blum, D. (2020). Spotlighting hidden inequities: Post-secondary education in a pandemic. In *COVID-19* (pp. 124-138). Routledge.

Strada Center for Consumer Insights. 2020. "Many Americans Lack Confidence in the Career Value of Postsecondary Education and Their Own Ability to Succeed as Learners." Strada Education Network, Indianapolis, IN

US Census Bureau. (2018). *Understanding and using American Community Survey data: What all data users need to know*. US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.

Derechos de Autor © 2023 por Rachael Horn Langford

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Leadership Roles for Women in Higher Education

Stephanie Vásquez

San Diego State University

This literature review investigates the role of Latina women in higher education leadership, concentrating on the factors that determine a woman's ability to ascend to leadership positions, the challenges noted by female leaders, and the techniques they utilize to overcome these obstacles. In order to ensure that the information presented here will help us better understand how women lead, this study focuses on the most significant hurdles women encounter in leadership. This study offers suggestions for persons who are interested in acquiring additional leadership responsibilities. It can also help those in a career transition increase their professional mobility to upper-level jobs, establish the essential abilities, and cultivate the qualities required for leadership success.

Introduction

The Civil Rights Movement of the 1960s and the Feminist Movement of the 1970s both had an instrumental role in the rise of Latinas to positions of leadership in academia (Medina, 2000). These political movements brought attention to long-standing disparities between the privileged majority (often defined as White, middle-class, heterosexual, and male) and the oppressed minority. The Civil Rights Act of 1964 (Van, 2009) is a fundamental piece of law that laid the groundwork for affirmative action policies at universities. Racial discrimination in federally financed programs is illegal due to the Civil Rights Act. Affirmative action regulations require schools to aggressively seek out, interview, and admit qualified persons of color for employment and enrollment. For the first time in American history, Latina women were able to attend and graduate from colleges and universities of their choice because of affirmative action policies. The number of Latina women with doctoral degrees increased from 139 in 1976 to 366 in 1991 when they were granted greater freedom of choice in graduate program enrollment (National Center for Education Statistics). These ladies put their doctorates to good use by launching successful careers in a wide variety of fields. Notwithstanding these improvements, the percentage of educated women has remained dismally low (Medina, 2000). Historically, men have held the majority of administrative positions in the higher education sector (Nakitende,

2019). Affirmative action, feminism, and a strong female work ethic have all contributed to more women pursuing leadership and administrative roles in higher education, according to a study published in 2008 by the American Council on Education.

Women are now more visible in the workplace than ever before, and the number of women in managerial and executive roles continues to rise. Notwithstanding these improvements, women are still severely underrepresented in senior leadership roles. The majority of managers in human resources and social and community services are women, although men are still stereotyped as CEOs. As a result, men are disproportionately represented on the glass ladders to promotion (Klenke, 2011). One of the main reasons women are underrepresented in top leadership jobs is because both men and women have a tendency to undervalue a woman's leadership ability, according to a prior study (Valdata, 2008; Eagly, 2012).

The American Council on Education (2007) found that women headed 23% of colleges and universities in the USA. Researchers found that women presided over a disproportionately high number of research and community colleges. A better understanding of the female experience and insight into the role of both intrinsic and extrinsic incentives in women's decisions to assume leadership positions are necessary if we are to help all women who aspire to lead achieve their goal.

Maslow (1970) argues that motivation is what drives people to take action. According to McKee and Phillips (2001), human beings are driven by an inward force known as motivation. To better understand the elements that impact and enhance female leadership achievement, Birnbaum and Umbach (2001) reviewed data from a survey of 2,297 female university presidents in the United States. 6.3 percent of those polled had reached positions of leadership through the more conventional means of academic promotion, they found. In other words, leadership success requires preparation, fortitude, and effort. Positions of authority need preparation, inner motivation, and persistent pursuit of one's goals.

Women in higher education

Throughout the past, women have attained positions of power in both government and business (Nakitende, 2019). Nonetheless, the significance of women's participation in educational institution decision-making has not yet been fully acknowledged (American Council on Education, 2012; Madsen, 2007). Notwithstanding their efforts and achievements, women continue to be underrepresented in academic administration. Thus, women are more likely to be placed in part-time and non-tenure track positions (Valdata et al., 2008; Eagly & Wood, 2012), which may hinder their professional advancement. When too few women assume administrative positions, educational institutions lose human resources and potential leadership.

Including more women into the labor force helps reform and strengthen educational institutions. If women are excluded from decision-making roles, the institution might not grow or endure. To encourage the next generation to follow in their footsteps, we must recognize the achievements of women in leadership positions.

Women's leadership motivation

More women than men are working in part-time and nontenure-track positions in higher education (West & Curtis, 2006), which creates barriers for women to acquire administrative positions such as dean, vice president, and president. Some may consider that women's demands can be adequately satisfied in inferior positions (i.e., part-time or non-tenured) or that they must be prepared to give all of their efforts to their institutions. Despite these misunderstandings, we must recognize the efforts and achievements of women in education leadership.

Numerous reasons encourage women to assume positions of leadership. Nakitende (2019) observed that career planning plays a significant effect in the promotion of women to leadership positions. In Nakitende's research population, women stated that they had followed a standard academic career route, completing kindergarten through high school and then earning a bachelor's degree. Some attended graduate school later on. Oakley (2000) emphasized that career planning is necessary for achieving ambitious objectives. To gain academic positions at a higher level, it is necessary to prepare for and define precise

goals. Goal-setting can be a key motivator that propels individuals to achieve their aims. According to the findings of Nakitende's study, women interested in advancing their careers must remain determined and dedicated. It also demonstrates that women in higher education leadership positions were driven by a strong desire to have a positive impact on others, to accomplish personal growth and development, and to construct and support the institution's goals and vision.

Defining motivation in a single sentence is not always possible because it is a complex force. This article summarizes research on the internal and external factors that encourage or discourage the advancement of women to leadership positions in educational institutions. Understanding how to empower future female leaders will depend on our ability to identify and capitalize on people's unique motivations.

Knowing how people's motivations are influenced by their interests, objectives, goals, values, beliefs, attitudes, and decisions is essential for building leadership success. Individuals are motivated, according to Maslow's (1970) theory, by the desire to satisfy their unmet needs, including physiological requirements, social needs, growth, and self-actualization, among other self-related interests or demands. Suppose, however, that a faculty-level lecturer or staff person is dissatisfied with his or her situation. Thus, it may be difficult to convince him or her to undertake new tasks. To increase and maintain an employee's motivation at work, Herzberg (1966) suggests that the office atmosphere or the activity must be appealing and rewarding to a certain degree.

Nakitende (2019) defines *intrinsic motivation* as the act of completing something for the joy of it rather than the value of the outcome. Ryan and Deci (2000) report that intrinsic motivation is a force produced from the activity itself because the task is inherently engaging or provides the individual with a specific amount of fulfillment and satisfaction. Intrinsic motivators—such as passion, competence, achievement, affiliation, values, self-efficacy, self-actualization, and esteem fulfillment—are the internal motivators that feed your values, goals, and needs.

Extrinsic motivation, on the other hand, is derived from external stimulation or feedback such as reaching objectives and obtaining incentives. Several extrinsic motivating elements were described by McKee and Phillips (2001), including academic training and credentials, mentors, role models, affiliations, progress, feedback, recognition, and family support. To be extrinsically motivated, an individual must believe that his or her efforts will lead to the accomplishment of goals, as shown in Figure 1. Goals, salaries, networking, rewards, role models, promotions, status, the work itself, relationships, and mentors are physical or outside factors that may also stimulate one’s motivation extrinsically. These motivating factors listed above may come from within or through outside sources but are necessary in order to reach our goals.

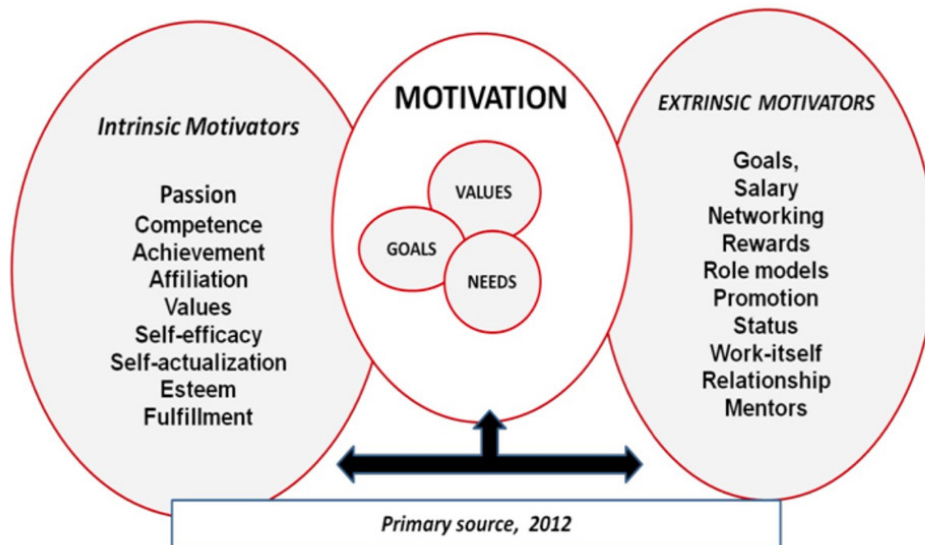


Figure 1: Intrinsic and Extrinsic Motivators

Leadership success strategies

Barsh et al. (2011) demonstrate five resources that may be leveraged to acquire high-level positions and succeed in leadership roles, including: a) having a strong sense of significance—such as doing something you enjoy—may encourage and influence others (namely women) to attain lofty objectives; b) energy management, which involves understanding where personal energy comes from, where it goes, and how to maintain motivation; c) positive framing, which is maintaining a positive outlook and being receptive to various points of view,

or in other words, the need for one to develop a constructive outlook on life and the world in order to be effective in leadership roles; d) relationship building—which is essential for professional development—illustrates the importance of networking in leadership through the recognition of key individuals who can advise and support us in various scenarios, as the results of this study demonstrate how women may improve and progress in their professions via networking; e) engagement in other activities, which refers to participation in a variety of activities that may help those interested in career growth obtain fundamental knowledge and skills to grow professionally. As this list suggest, one must be resolute, hopeful, and internally motivated in order to reach his or her goals (Ryan, 2000).

Biological arguments that naturalize ethnicity and gender

Biological determinist theories that naturalize gender and race/ethnicity and suggest that some groups are intrinsically more mature, disciplined, or intelligent than others are highly problematic (Ochoa 2013) and promote unequal treatment. West and Curtis (2006) explain that as the level of academic rank increases, the representation of women in higher education administration declines. Men tend to be viewed as more aggressive while women tend to be viewed as more nurturing. These observations in no way determine that women are not capable in high-level positions. Rather, women are more often hired as instructors/lecturers with less chance of being hired or promoted to higher administrative positions. Oakley (2000) analyzed women's career pathways and concluded that gender prejudice in recruiting, selection, assessment, and promotion significantly prevents women's advancement to executive roles. Survey results in Oakley's study indicated that making a difference, assisting others, serving, and having the liberty to make decisions and solve problems are the primary factors influencing women to pursue leadership roles. These factors are crucial to the endurance of women in leadership positions.

Despite this, women in leadership positions who did not set goals for themselves displayed significant self-efficacy. A person's confidence in his or her capacity to perform a task is referred to as efficacy. Efficacy increases a person's motivation, level of effort, and perseverance in the face of hardship. Bandur and Locke (2003) found that those with a strong believe in their own abilities perceive obstacles as opportunities to learn and grow, but those who lack confiden-

ce in their capacity to finish tasks view obstacles as a source of risk. Self-efficacy is essential for professional advancement and leadership achievement.

Looking to the future

Institutions should create a welcoming, supportive, and learning-focused environment for women to help them overcome the obstacles they still encounter. When it comes to leadership in academia, it's important to close the gender gap and increase representation from underrepresented groups, both of which can be aided by increased support for women's advancement. Institutions of higher learning need to provide students with more opportunity to develop their leadership skills through practice and training. New leaders might benefit from leadership training in order to acquire the knowledge and abilities necessary to effectively traverse organizational structures. Mentorship and networking are important for professional development, but early career planning and education are equally crucial. Leadership growth can also be aided by reading leadership literature, performing research, and engaging in self-reflection and evaluation. Finally, organizations should expand and equalize development possibilities for workers.

Conclusion

Women in leadership positions are beneficial to universities for the same reasons they are to other types of corporations. It is deplorable that many women in academia are appointed to part-time or temporary jobs, which creates barriers for women to reach high administrative positions such as deans, vice presidents, and presidents. Biological determinist perspectives can promote discrimination, such as the idea that males are more committed to higher administrative posts because they are better able to compartmentalize their time between work and family. Women who have children may be viewed as "distracted" or "less dedicated" because of the time and energy required to raise a family. If women are not given opportunities for progression in their careers, it may be difficult for them to attain the highest levels of leadership. In addition, because women are capable of providing dedicated and great leadership, the absence of women in leadership positions is harmful to academic institutions.

Younger, more ambitious women may misinterpret the lack of female role models in educational institutions' top positions as a sign that leadership roles

are reserved for men, discouraging them from pursuing those careers. A powerful motivator, representation is. A strong woman's motivation might come from within, from her own potential, or from the external elements that surround her when she sees herself reflected in another strong woman's position of leadership. Providing women the opportunities to take on leadership roles is crucial to their continued professional success. This means that schools need to examine their own procedures, policies, and laws to see if they help or hinder the rise of women to administrative roles in the classroom.

References

- American Council on Education. 2008. Too many rungs on the ladder: faculty demographics and the future leadership of higher education. [Online] Available From: <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/Contentisplay.cfm&CONTENTID=33570> [Accessed 12 September 2011]
- American Council on Education, 2007. The American college president: Washington, DC Barsh, J., Cranston, S., and Lewis, G., 2011. How remarkable women lead: The breakthrough model for work and life. Crown Pub
- Birnbaum, R., and Umbach, P. D., 2001. Scholar, steward, and spanner, stranger: The four career paths of college presidents. *The Review of Higher Education*, Vol. 24(3): 203-217. DIO: 10.1353/RHE.2001.001
- Herzberg, F., 1966. *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company
- Klenke, K. (2011). *Women in Leadership: Contextual Dynamics and Boundaries*, Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited
- National Center for Education Statistics. 2014. Table 301.20, Historical summary of faculty, enrollment, degrees, and finances in degree-granting postsecondary institutions: Selected years, 1869-70 through 2011-12. [Online] Available From: https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_301.20.asp?current=yes [Accessed 24 April 2022]

- Oakley, J. G., 2000. Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27:321-334
- Ochoa, Gilda L., 1965-. (2013). *Academic profiling : Latinos, Asian Americans, and the achievement gap*. Minneapolis, MN :University of Minnesota Press
- Ryan, M., and Deci, E., 2000. Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Education and Psychology* 25: 54-67. Doi:10.1006/ceps.999.1020 [Online] Available From: <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Valdata, P., Mendoza, V., Luma, L., Hawkins, B., Pember, M. A., and Nealy, M. J., 2008. Women redefining leadership. *Diverse Issues in Higher Education*. 25(3): 16 van Ameijde, Jitse D. J.; Nelson, Patrick C.; Billsberry, Jon and van Meurs, Nathalie (2009). Improving leadership in Higher Education institutions: a distributed perspective. *Higher Education*, 58(6) pp. 763–779. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9224-y>
- Walton, K., and McDade, A., 2001. At the top of the faculty: Women as chief academic officers. In: *Women administrators in higher education*, Nidiffer, J., and Bashaw, C.T., (Eds), Albany, NY: State University of New York Press, 2001, pp.85-100
- West, M. S., and Curtis, J. W., 2006. *AAUP faculty gender equity indicators 2006*. Washington, D.C: American Association of University Professors. [Online] Accessed From: <http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/63396944-44BE-4ABA-9815-5792D93856F1/0/AAUPGenderEquityIndicators2006.pdf> [Accessed 9 September 2011]

Derechos de Autor © 2023 por Stephanie Vásquez

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Afro-descendant culture in Oaxaca and the United States

Wesley M. Cox
San Diego State University

Positionality

Taking the Education 895 Global Education course at San Diego State University in Oaxaca City, Oaxaca, Mexico allowed me to transcend the limitations of the United States and the homogenized portrayals of Mexico. The U.S.'s *Racial Script* of Mexicans is a stereotype premised on the idea of the *illegal alien*; American media typically emulates Mexican people as one group- needing to flee Mexico; rarely do we ever discuss the different states or providences. Although I knew that Mexico had different states, languages, regions, and cultures, I was never fully engaged in what it meant to be Oaxacan. This experience as a Black/ African American man who grew up surrounded by Mexican classmates, friends, neighbors, and cultures in the metropolitan Los Angeles area never quite explored the nuances of Mexican identity- even those who were of African descent. I was constantly engulfed with friends who were 1st or 2nd generation Mexican American. My childhood and teenage years consisted of Spanish, Spanglish, raspados, quincerias, taquerias, etc. and many loved ones and close friends who identify with being Mexican. Despite my rich cultural experiences and living in Southern California, I had yet to actually visit Mexico.

Introduction & Historical Background

African Americans and Mexican/Mexican Americans have often had their own communities and cultural customs due to legal racially discriminatory policies and laws. "African American migrants, however, built opportunity out of segregation. By the mid-1910s, Central Avenue had become the economic and social center of the community." (Rosas, 28) Communities like Pasadena, Venice, Crenshaw, Watts, Compton, and South Central Los Angeles became heralds of African American prosperity and west coast affluence. The true American dream was accessible for Black Americans in California and at the same time Mexican migrants and Mexican Americans understood the same to be true for themselves. "Los Angeles" translates to "the Angels" in English—and as locals call it—*the city of angels*.

Los Angeles became a complex amalgamation of people and cultures due to the California gold rush and the lack of state laws on Black freedom. It was legal for slave holding states in the American south to bring enslaved Africans to California to mine gold. Although Jim Crow had influence in Los Angeles it wasn't quite as strict in comparison to the south. The complex history of this nation and this state is complicit in the establishment of Los Angeles, which was founded by both African American, Latinx, and Afro-Mexican people. Two of the most notable founders of Los Angeles were Bidley Mae Mason, she was the first African American woman to own land in Los Angeles, and Pio Pico, an Afro-Mexican man who was the first mayor of the city. African Americans and Latinxs have been co-creators in the culture and appeal of Los Angeles since its founding.

As the decades passed African American and Mexican/Mexican American citizens of the city came to realize that perhaps, they could align both racially and politically to bring community investment and resources to their cities and neighborhoods. In Abigail Rosas book, *South Central is Home: Race and the Power of Community Investment in Los Angeles*, a historical, empirical thesis on African American and Latino engagement in South Central Los Angeles, we learn how a once predominantly African American community becomes home to Latinxs as well. Forged by decades of "strain between both groups", community members of the South Central neighborhood found common ground to make their neighborhood a stronger place (Rosas,12).

Despite the anti-Blackness African Americans sometimes face from Latino communities, it was African American Civil Rights agitators and organizers that helped push for the Immigration and Nationality Act of 1965- which was part of the Civil Rights Act of 1964. The Civil Rights Movement and the legislation that came along with these federally backed policies drastically changed the trajectory of the United States of America. (Rosas,13). Before 1965, the U.S. immigration system relied heavily on a quota system which preferred immigrants from Northern Europe. After the Civil Rights Movements of the 1960s the demographics of the U.S. shifted.

Anti- Blackness

Anti-Blackness is a worldwide phenomena and it did not go unknown to Mexican families and individuals who arrived in Los Angeles in the mid twentieth century. Anti-Blackness is known as having negative orientations, cultural ideas or stereotypes with Black people. This tension was a push and pull of two cultures dealing with the known and unknown. Black Americans were used to being the **known** minority within the cultural hierarchy; white people on top and Black folks on the bottom.

For a community whose racial discourse is based on **mestizaje**, the embrace of racial mixing between Spanish and Indigenous, where a discussion of Blackness is obscured, living in a Black neighborhood means quickly learning what a Black-white racial system entails for Mexican immigrants (Rosas,14).

Stronger influxes of Mexican communities made U.S. **citizens** uneasy and at times African Americans were not exempt from this xenophobia. This **us vs. them** narrative came into context, and was perpetuated especially when it came to shifting demographics. This did not pair well with anti-Black sentiments from Mexican migrants who were moving into African American communities, this fact further exacerbated the issues between Black and Brown communities not only in Los Angeles but in the United States. The demonization and skepticism around Blackness and the humanity of African American people was [and is] standard in United States media, politics, resources, education, and society. However, these ideas were not exempt from Mexico either, as anti-Blackness and white supremacy are global political powerhouses. These forces of colonization have led to false narratives around Blackness, marginalization, and invisibility in both the United States and Mexico.

Racial scripts circulate in both the United States and Mexico. Knowledge about the U.S. African American struggle and experience is limited in Mexico, and what is shared is often negative attitudes. Mexico has its legacy of colonialism that serves to render its Black and indigenous roots invisible. The lack of conversation and discussion around Blackness in Latin America, Mexico and the United States leads some Mexican migrants... to believe that African Americans are predisposed to violence(Rosas,115).

Some Latinx people eventually recognized that their fear of African Americans was biased and unfounded. Others realized that anti-Blackness was taught in their homelands and communities. A simple example would be anti-Blackness manifested in places where nicknames like “negrita”, “morena”, “negrito”, etc. likely had negative connotations and comparisons to Blackness and Africa-ness. The admission of anti-Blackness is further recognized and problematized when in her book, Rosas asks community member Josefina Hernandez how she was taught about Black people in the United States. Hernandez recalls her arrival in 1968 to the present, stating, “When I first came to this country, I was afraid of them. Now I see that they’re just like we are. They have a good heart...People look down on them just because they’re a little darker than we are.” (Rosas,115) Latinxs had to face the reality that African Americans who were demonized by white supremacy culture were their neighbor– and more than that–part of the space where they lived. Their schools, homes, apartments, parks, public transportation, sidewalks, and community centers were to be shared with Black folks.

Community Development

The 1960s and 70s were turbulent on many levels. In the face of racial reckoning, racism, war, and false promises of racial equality and civil rights, people of color were organizing together in response to their needs, creating a united front. The “War on Poverty”, declared by then- president Lyndon B. Johnson, led both Black and Brown communities to further question their circumstances and request resources that were unavailable in communities of color across the United States. The “exploration of interracial relations requires investigating how communities of color enter, inhabit, and survive the racial landscape together” (Rosas, 14). Stereotypes that plagued the Mexican/Mexican American and African American communities were reflections of environments that the U.S. had created for them. Tropes—like not going to the doctor when sick or hurt—proved to not only be cultural but also environmental upon analysis of the proximity of hospitals available to Black and Brown communities. Furthermore, analyzing access and distance to hospitals revealed that even if healthcare services were to be utilized by Black and Brown citizens, these institutions were not readily available to receive them with open arms or without the veil of racism. Inequities for Latinx children in the community became more apparent as South Central Los Angeles did not have any community childcare spaces available for single mothers or working families.

Continuing past the initial years of the War on Poverty's implementation we can uncover a complex matrix of interracial relations that are not solely encapsulated by experiences of tension. Long-standing institutions such as Head Start and health clinics illustrate the grounded efforts of placemaking as well as how maximizing on this social policy's promise required ingenuity and investment by a multiracial cadre of residents that at every turn reinforced the notion that poor people are deserving of programming that is dignified and attentive to their needs. For impoverished, working poor, and working-class communities of color, interracial relations are framed within the context of ever-diminishing resources (Rosas, 12).

The anticipation of community capital and agency led to a certain type of care that may have been previously displaced. South Central Los Angeles became more focused on securing federal and municipal funding for projects that would improve quality of life for community members despite their clear relegation to second class citizenship.

Africanity and Indigeneity in Mexico

Although Mexico struggles to synthesize its African and Indigenous peoples, its heritage features Africanity, which is, "the quality or state of being African or having African origins" (Merriam Webster, 2022). Mexico is not a wholly Black nation nor is its African heritage a main cultural influence. However, important elements of Africanity impact the nation, its African ancestry most notably found in the states of Oaxaca and Veracruz.

While traveling and studying in Oaxaca in May 2022, my doctoral program cohort visited the ancient ruins of Monte Albán. Our tour guide repeatedly mentioned that the Olmec culture heavily influenced the sacred lands that we were roaming. The guide continuously referred to the Olmecs as the mother culture. I was actually flattered and surprised, as I had never heard anyone refer to the Olmec people as a mother culture. Some scholars make the case that Olmec people were of African descent, having noted that the Olmec culture and its iconic stone heads are commonly linked to Africa in Black/Africana Studies, I asked the guide if the Olmec culture is recognized as Black. His response, "It's just a theory," shook me. That moment confirmed for me how anti-Black ideas

circulate. Why was it so easy to dismiss African peoples as a part of Mexican and Oaxacan culture? Why did the narrative of Blackness have to be theoretical, why couldn't it just be true? I found further confirmation in the book titled *They Came Before Columbus: The African Presence in Ancient America* by Dr. Ivan Van Sertima, which rigorously affirms Olmec stone heads and cultural traits are directly linked to Africa.

Foundational Blackness entails grappling with how Mexican mestizaje racial narrative, which privileges the mix of Indigenous and European culture, disregards any African influence within Mexico. More recently there has been a movement to reclaim the African roots that shape a part of Mexico's history and present... understanding race has centered on mestizaje... for low-income residents, like those in South Central, there is "no benefit to attaching themselves to whiteness," and it is not that Latina/os identify with Blackness, but rather that foundational Blackness... helps fuse Black and Latino/a politics into a hybrid subjectivity, allowing groups often to act in unison while also providing them with a subject position from which to act." (Rosas, 117)

Dr. Rosas explains that foundational Blackness is a theory for organizing Black and Brown people in the United States when faced with the values of racial caste. However, when analyzing mestizaje in Mexico, both Blackness and Indigeneity are still overwhelmingly diminished or ignored. We see further layers of complexity in this analysis exemplified by both Mexico and the United States; Mexican slavery was abolished by Afro-Mexican President Vicente Guerrero and later enslaved Africans fleeing the Southern United States escaped to Mexico for freedom.

Oaxaca as an Reflection of Ghana

Oaxaca has a somewhat comparable climate and culture to Ghana, including its humidity, heat, and pace of life. Personally, Oaxaca reminded me of Accra and Kumasi, Ghana. Walking, catching a taxi, drinking bottled water, eating outside, and conversing effortlessly with local people in Oaxaca reminded me of my 2018 trip to Ghana, West Africa. The architecture, cobblestone-lined streets, and open markets in Oaxaca also reminded me of those in Ghana.

Oaxaca and Black Lives Matter, Tu Lucha es mi Lucha

In 2006, Oaxaca saw an enormous, multi-month protest by teachers, unions, human rights groups, student groups, Indigenous rights groups, and political activists who combined efforts to create the Asamblea popular de los pueblos de Oaxaca (APPO) or the Popular Assembly of the Peoples of Oaxaca. These protests were centered around enhancing teachers rights and the funding and opportunities available for education in Oaxaca. Protestors took Oaxaca City and its government buildings with large encampments. Police patrolling was incessant, and the region was on the edge of martial law. The citizens of Oaxaca City demanded Governor Ulises Ruiz Ortiz be removed by the Mexican senate.

The beautiful state of Oaxaca is blighted by colorism and its caste system; Indigenous populations feel this discrimination deeply. Oaxaca is one of the three poorest states in Mexico.

Seven out of ten Oaxacans live in poverty, disproportionately Indigenous people. (*From the Edge of the Blade, 2006*) This racial and ethnic struggle in Oaxaca mirrors the political movement for civil rights and government reform within the Black Lives Matter (BLM) movement in the United States.

Elements of the BLM movement's 2020 demonstrations also took place in the 2006 Oaxaca City protests: graffiti, marches, moving speeches, and encampments, as in the Plaza de la Danza and Historic City Center. Public opinion supported both movements, confirming the sociopolitical gravity of both resistances and the desires of the majority of both populations.

2006 Oaxaca City Protests

Women played an important role in the 2006 Oaxaca City Protests, helping to organize a takeover of the Channel 9 news station. Channel 9 has historically taken a stance against social and political movements, convincing the public that protesters are violent or delinquent. The takeover of a news outlet was a strategy to show the growth and influence of the movement.

Protesters were intimidated via surveillance. Some were sent anonymous messages on their cellular telephones to cause intimidation and skepticism. Other participants were arrested by plainclothes officers in unmarked vehicles.

Some were shot from rooftops during marches and Demonstrations. The Oaxaca City local government erected approximately 1,200 barricades in an effort to prevent protests.

In September of 2006, the Mexican federal government essentially closed Oaxaca City and searched for activists. The only people allowed in and out of the city were federal police; highways and main roads were closed. The Mexican federal government put detainees in helicopters and threatened to throw them out asking, "Do you know how to fly?". Those who were arrested were accused of belonging to a Guerrilla group. Families of those arrested received death threats. Oaxacan governor Ulises Ruiz did not consider resigning for the good of his state; his political career was invested in the political power of self. In November 2006, the new president of Mexico, Felipe Calderón, was elected. After Calderón's inauguration, nothing was done about the murders, intimidation, and abuse of hundreds of thousands of Oaxaqueños.

During the protests, 366 were arrested, more than 20 activists and teachers were murdered, and no one was charged with murder. Ruiz remained the governor of Oaxaca after the protests in 2006. The uprising's fallout left a stain on the legacy both the Oaxacan state government and Mexico's federal government, calling into question the intentions of elected officials and whether or not they truly cared about teachers or public education.

Conclusion

This paper in no way pretends to encompass all narratives surrounding Black and Brown relations in the United States or in Los Angeles. As a student and Los Angeles native, I found Abigail Rosas' book, *South Central is Home: Race and the Power of Community Investment in Los Angeles*, particularly compelling as it analyzed and highlighted the ways in which Mexican, Mexican American, Brown, and Black/African American communities have become enmeshed and worked together for political purposes and to obtain neighborhood resources. The history of coalition and alignment on matters of race continue to challenge Black and Brown people today regardless of origin, color, language, nationality, and proximity. This work is a part of a continuous conversation which aims to elevate Indigeneity and Blackness in a collective effort and to step away from white-centeredness and embrace liberation.

References

From the Edge of the Blade. <https://elenemigocomun.net/2008/07/documentary-oaxaca-edge-blade/>

Rosas, Abigail.(2019). South Central is Home: Race and the Power of Community Investment in Los Angeles. Stanford University Press.

(2022). Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Africinity#:~:text=Definition%20of%20Africinity,us%20actually%20embrace%20our%20Africinity.%20%E2%80%94>. Retrieved June 17, 2022, from <http://www.example.com> Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.,

Derechos de Autor © 2023 por Wesley Cox

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciente o lo recibe por el uso que hace.

Lorena Carina Broca Domínguez.

Arquitecta con Especialidad por la Universidad Veracruzana. Maestra en Diseño Arquitectónico por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Maestra en Tecnología Educativa. Doctorado en Arquitectura del programa interinstitucional de la Universidad de Guanajuato y Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en la línea de investigación en Historia y conservación de la arquitectura y de la ciudad sustentable. Se ha desempeñado desde hace 21 años como docente, actualmente es profesora de licenciatura y posgrado en asignaturas de diseño sustentable, reutilización adaptativa, vivienda asequible, historia de la arquitectura, crítica arquitectónica y metodología de investigación. Sus campos de interés giran en torno a la sustentabilidad urbana y arquitectónica, semiótica arquitectónica, crítica, patrimonio histórico, artístico e industrial y procesos interculturales en el ámbito de la apropiación espacial y memoria. Miembro de The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage. Autora y ponente en diversos congresos relacionados con temas de sostenibilidad, territorio y espacio arquitectónico. Actualmente es Directora de Posgrado, Investigación y Extensión Universitaria en la Universidad La Salle Oaxaca.

Marva Cappello.

PhD is a Professor of Literacy Education at San Diego State University where she is the Director and Founder of the Center for Literacies (CVL) which focuses on visual-based methods as equitable and inclusive practice for literacy pedagogy and qualitative research. The Center recently hosted a federally funded (AERA) convening titled Visual and Multimodal Research in Education Conference: Building Expansive Methodologies for Racial Justice in the Time of Crisis which brought together scholars to share ideas and develop new theoretical frameworks and methodologies. She is also the Director of the SDSU/CGU Joint Doctoral Program in Education whose students are committed to research on social justice and equitable educational outcomes for all students.” Recent publications of her visual-based research have been published in the Journal of Language and Literacy Education, English Teaching: Practice & Critique, Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy, and the Arts, Literacy Research: Theory Methods and Practice, Issues in Teacher Education, and The Reading Teacher highlighting studies she has completed near the US/Mexico border, Samoa, Palau, and Belize. She can be reached at cappello@sdsu.edu.

Semblanzas curriculares de los autores

Carlos Luis Maldonado Ramírez es Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas Pacífico Sur). Actualmente se desempeña como profesor en los Posgrados en Educación y docente del área de Formación Humana de la Universidad La Salle Oaxaca, siendo miembro de la Academia de Humanidades y Ciencias Sociales. Funge como docente-investigador especializado en temas de educación indígena/comunitaria, cultura escolar, cruce de culturas y apropiación de perspectivas pedagógicas a contextos indígenas.

Miguel Cornelio Cruz es Maestro en Antropología social. Licenciado en Ciencias de la Educación. Integrante y tallerista de Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM A.C.). Miembro de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Docente de la Universidad La Salle Oaxaca. Facilitador de la UACO-Valles. Coordinador de la “Casa Editorial Comunitaria Itinerante”, proyecto orientado a promover talleres de investigación histórico-cultural comunitaria y de escritura propia con niñas, niños y adolescentes que viven en contextos de diversidad cultural y lingüística. Investigador independiente. Autor de la propuesta educativa: “Cartografía Curricular Comunitaria”, así como del libro “Manual de asambleas escolares”.

Enrique Tinoco Valle es Maestro en Investigación Educativa en La Universidad La Salle Oaxaca. Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad Cuauhtémoc, Puebla. Ha colaborado en campañas políticas en el área de comunicación social, se ha desempeñado también como productor y locutor de radio. Ha realizado trabajo de investigación el área de la comunicación política, comunicación-educación y comunicación-intercultural. Ha sido docente de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad La Salle Oaxaca. Es representante institucional de la Cátedra Latinoamericana de Análisis de la Realidad Política y Social Ignacio Ellacuría SJ. Es Coordinador del área de Posgrado de La Salle Oaxaca.

Viridiana Limón Salazar es catedrática de formación humana e investigación educativa en Doctorado, maestría y Licenciatura en universidades de Puebla y Oaxaca. Ha sido coordinadora de Posgrado y la Licenciatura en Educación en la

Universidad La Salle Oaxaca; asesora, directora y jurado de exámenes profesionales. Ponente, seminarista y tallerista internacional y nacional en investigación educativa, interculturalidad y didáctica crítica. Tiene investigaciones sobre didáctica, desafíos docentes en contextos interculturales; relatos de vida sobre la discriminación racial y social en comunidades africanas de Nigeria, Mozambique, Senegal, Camerún radicados en la Ciudad de México y las comunidades afrooaxaqueñas. Su trabajo se fundamenta desde una epistemología constructivista con un enfoque de interculturalidad crítica.

Paola Sabio is a bilingual Associate Professional Clinical Counselor providing dyadic therapy at Family Health Centers of San Diego. She has worked for San Diego Unified School District as a Preschool Visiting Teacher and part-time lecturer at San Diego State University (SDSU). Paola has facilitated parenting workshops and trained school staff to become Positive Discipline Parent Educators. She graduated with a Master's degree in Child Development with an emphasis in Early Childhood Mental Health from SDSU in 2016. Paola is pursuing her PhD in Education in the JDP with SDSU/CGU and is interested in how issues of social justice impact the mental health of children and families.

Lysandra Perez is a Ph.D. student in the College of Education through the Joint Doctoral Program with San Diego State University & Claremont Graduate University. Lysandra's research interests are in Multilingual and Multicultural Education. She is interested in how school cultures shape how multilingual learners navigate and negotiate their linguistic repertoires. Her theoretical lens includes decolonial and critical pedagogies that confront monolingual ideologies, practices, and policies within U.S. education.

Maria Keckler, Ph.D., serves as Director of International Affairs Strategy and Communication and Faculty Research Fellow at San Diego State University. Her research and publications focus on immersive learning, ethical pedagogy, and innovations in education, addressing the problem of declining empathy in healthcare. In 2023, she received the Dr. Ray Monzon Joint Doctoral Program in Education Achievement Award and was recognized among the "Top 50 Latino Leaders of Influence 2023" by the San Diego Business Journal. Her book, "Bridge Builders: How Superb Communicators Get What They Want," offers actionable insights through storytelling for effective communication and visionary leadership.

Wesley Cox graduated from San Francisco State University with a B.S. in Industrial Design and a B.A. in Africana Studies; he also graduated from UCLA with an MA in African American Studies and a certificate in Digital Humanities. Cox's leadership roles include executive boards of Black Residents United in Housing, Black Student Union, the College of Ethnic Studies representative for AS, Council Member for the Graduate Student Association, a Committee Appointee for the Academic Senate. He is a Ph.D. student in the Joint Doctoral Program in Education at San Diego State University and Claremont Graduate University, his emphasis is on higher education and student affairs, specifically Black LGBTQ+ students at public colleges. Cox worked as a Faculty member at CSU Fullerton, Los Angeles Valley College, and Fullerton College.

Naomi Ramirez is a PhD student of education program in education and teaches at multiple colleges. She is guided by a critical multimodal lens and interrogates Eurocentric ways of knowing, producing, and legitimizing knowledge, in the classroom. She has an MA in anthropology at and an MA in Latin American Studies.

She directs her work in service of underrepresented and migrant populations. In particular, she centers undocumented migrant experiences and uplifts their experiences through a creative and inclusive teaching praxis guided by authentic care and celebration of all identities.

Rachael Horn Langford is a doctoral student in the Joint Doctoral Program in Education at San Diego State University (SDSU) and Claremont Graduate University. She is a lecturer in the Sociology Department at SDSU and has taught a wide range of sociology courses focused on social theory, human sexuality, family, the body, and courses on how systems of power and oppression impact communities and individual opportunities over the last 14 years. Her mixed methods research projects have focused on the pandemic's impact on labor issues and college-going as well as critical literacy in social justice-oriented teacher education programming, and mindful anti-oppression pedagogy.

Stephanie Vásquez is a first-generation Mexican-American, proudly celebrating her roots as the daughter of Mexican immigrants. Her journey through education has been marked by an unyielding commitment to both her own cultural heritage and her passion for empowering others. She is currently pursuing a

Ph.D. at San Diego State University and Claremont Graduate University's Joint Doctoral Program in Education. Stephanie's research interests revolve around exploring equitable practices among community college Latina's. She is deeply committed to breaking down barriers and creating opportunities for these women to excel in their educational pursuits and future careers. Her work is driven by a desire to foster community and close educational gaps, ultimately paving the way for a brighter and more equitable future.