

# Educación para la justicia social: una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados

## Teaching for Social Justice: A Stake from the Intersectional Analysis for Students from Privileged Groups

Elsa Sánchez-Corral Fernández

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA  
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

[elsa.sanchez@ibero.mx](mailto:elsa.sanchez@ibero.mx)

ORCID 0000-0002-8992-1425

### RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta docente de educación para la justicia social, que consta de cinco espacios formativos en el aula para estudiantes universitarios trabajados desde el encuadre ICAP. Revisa una variedad de factores involucrados en la motivación e interés de estudiantes pertenecientes a grupos privilegiados para realizar acciones de compromiso social. Se discuten términos como justicia social, conciencia crítica, identidad social, privilegio, equidad a diferencia de la igualdad, interseccionalidad, aliados de la justicia social, resistencias al compromiso que comúnmente se presentan, disonancia cognitiva y su utilidad en el proceso de aprendizaje y procesos de transformación necesarios que rodean a estos estudiantes para lograr un compromiso social genuino; todo a la luz de la propuesta del análisis interseccional personal y su impacto como catalizador de agentes de cambio social. Este recurso educativo tiene la finalidad de que el docente logre acompañar a los estudiantes en este proceso dinámico de ser y hacer para los demás.

Palabras clave: compromiso social, justicia social, grupos privilegiados, interseccionalidad

### ABSTRACT

This article presents a social justice education proposal, consisting of five educational components that can be adapted for use in the university classroom using the ICAP framework. It reviews several factors related to the motivation and interest among students from privileged groups in undertaking social commitments. The discussed themes include social justice, critical consciousness, social identity, privilege, equity vs. equality, intersectionality, social justice allies, types of resistance to commitment that often present themselves, cognitive dissonance and its role in learning, and the transformation processes that must be present to achieve a genuine social commitment. All these, from the perspective of a personal intersectional analysis approach and its impact as a social change catalyst. The purpose of this educational resource is to enable the teacher to guide students in the dynamic process of being and doing for others.

Keywords: social commitment, social justice, privileged groups, intersectionality

Regina es una estudiante universitaria de psicología, tiene 20 años y estudia quinto semestre en una universidad privada; es alta, blanca, delgada, rubia; pertenece a la clase alta; es católica, heterosexual; habla español, inglés y francés; practica equitación, toca el piano y baila ballet clásico. En una de sus prácticas académicas, Regina apoya a Yesenia en un programa de acompañamiento psicosocial. Yesenia es una inmigrante irregular en México: salvadoreña, chica trans, morena, con sobrepeso, pobre, testigo de Jehová, con primaria trunca. Regina echa mano de sus condiciones sociales privilegiadas para coadyuvar en la sana integración de Yesenia en su país de acogida: México. Regina explora, junto con Yesenia, oportunidades de estudio, laborales, de vivienda, apoyo psicológico y jurídico de calidad a bajo costo, para que Yesenia alcance una vida digna con goce de todos los derechos humanos en su nuevo hogar.

Este pequeño relato ejemplifica cómo las personas con privilegio pueden ponerlo al servicio de las personas en desventaja. No implica renunciar al privilegio, sino canalizar parte de su bonanza a causas necesitadas.

Esta combinación de características personales de Regina y de Yesenia definen su interseccionalidad. Yesenia, en conjunto, tiene una interseccionalidad desventajosa, porque su identidad está definida con base en categorías socialmente oprimidas, que la alejan de las oportunidades para vivir una vida con bienestar y que acrecientan el riesgo de sufrir racismo, clasismo, sexismo, xenofobia, transexualismo, entre otros; mientras que el autoanálisis interseccional de Regina muestra cómo ella puede vivir con privilegios, lo que la aleja de sufrir las manifestaciones de la opresión antes mencionadas. Sin embargo, Regina puede utilizar sus privilegios no sólo para vivir bien ella misma, sino también para beneficio de terceros, y no se habla específicamente de dinero, sino de capital social, cultural e intelectual. Para que Regina se motive y aprenda a hacer esto de la mejor manera, requiere un proceso de concientización crítica, un trabajo personal de conocimiento de los propios prejuicios, miedos, creencias, y un autoanálisis interseccional que le permita visualizar dón-

de está parada y qué conjunto de herramientas psicosocioculturales tiene a su disposición. Ésta es la propuesta de este trabajo, recuperar la experiencia de una aproximación educativa orientada a que los estudiantes privilegiados encarnen un compromiso social genuino que abone a la justicia social, y que, habiendo hecho un análisis interseccional propio, utilicen sus categorías sociales dominantes para apoyar a dignificar las condiciones de vida de los más vulnerables.

El objetivo es crear interés y motivación personales, para ayudar a otros a acceder a derechos: alimentación, vivienda digna, trabajo bien remunerado, educación de calidad, atención médica y jurídica, por nombrar algunos. Esta tarea no debe confundirse con la ayuda asistencial; va más allá de brindar comida o alojamiento. Implica el acompañamiento, desde las propias habilidades y fortalezas, a fin de que las personas logren acceder a las oportunidades existentes para vivir con bienestar y participar en la vida social con un trato equitativo.

Al educar en justicia social desde el análisis interseccional, se pretende proveer oportunidades a nuestros estudiantes para que sean capaces de:

- Tomar conciencia de sus creencias y actitudes, y evaluar su validez.
- Reconocer sus prejuicios y estereotipos falsos ante lo “diverso”.
- Comparar sus puntos de vista con otras versiones de la realidad y utilizar el análisis crítico para fundamentar sus opiniones.
- Analizar sus privilegios y reflexionar sobre cómo éstos pueden actuar en beneficio de los más vulnerables.
- Comprender el vínculo entre las oportunidades en la vida y acceso a derechos, y las categorías o identidades sociales que se poseen.
- Reflexionar sobre cómo la ideología dominante moldea las conciencias individuales, las estructuras y prácticas institucionales y las normas culturales (Goodman, 2011).
- Analizar cómo los problemas individuales son a menudo reflejo de temas sociales más profundos.

- Identificar cómo las injusticias sociales se manifiestan y experimentan en los niveles individual, cultural y social.
- Participar en la autorreflexión activa sobre cuestiones relativas a la raza, la clase, el origen étnico, el género, la orientación sexual, y todas aquellas categorías sociales permeadas por el poder y el privilegio, que corren el peligro de sufrir manifestaciones de la opresión como racismo, sexismo, clasismo, heterosexismo, capacitismo, edadismo, por nombrar algunas.

La justicia social involucra el acceso a derechos y oportunidades para asegurar una completa participación de los seres humanos en la vida en sociedad, particularmente, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos con base en su raza o etnicidad, sexo, edad, discapacidad física o mental, educación, orientación sexual, estatus socioeconómico, religión, nivel educativo, nacionalidad u otras características de antecedentes o afiliación a grupos. La justicia social se basa en la convicción de que todas las personas tienen derecho a un trato equitativo, a apoyo para defender sus derechos humanos y a una distribución justa de recursos sociales (Lee, 2007). Murillo y Hernández (2011) señalan que hay tres grandes concepciones de justicia social que conviven en la actualidad: la justicia social como la correcta distribución de bienes, recursos materiales y culturales; como reconocimiento, es decir, el respeto a la diversidad cultural y las relaciones armoniosas de ésta dentro de la sociedad, y como participación en decisiones que afectan la vida de una comunidad; es decir, asegurar que las personas sean capaces de tener una participación activa y equitativa en la sociedad. La educación en justicia social intenta trabajar en favor de la promoción tanto de la distribución y el reconocimiento, como de la participación de todas las personas.

Para Peñaranda (2015), la justicia social es un proceso histórico relacionado con la garantía de las condiciones socioculturales e individuales necesarias que les permitan a todos los individuos llevar una vida digna, en la cual se les aseguren las oportunidades de desplegar las potencialidades requeridas para la realización de sus metas, aspiraciones e intereses. Es decir, la justicia social garantiza los

bienes y condiciones de orden sociocultural que aseguran la oportunidad de las personas para ejecutar su plan de vida con dignidad y reconocimiento. El paradigma de la justicia social hace énfasis en atender las condiciones sociales, políticas y económicas inequitativas que impiden el desarrollo personal, social, académico, vocacional, familiar o comunitario (Ratts, 2009). Esta perspectiva está enraizada en la creencia de que cada persona tiene derecho a educación de calidad, servicios de salud, vivienda y oportunidades de empleo sin importar el origen étnico, el género, la orientación sexual, identidad de género, estatus socioeconómico o credo religioso (Lewis, Ratts, Paladino y Toporek, 2011).

Es un problema frecuente que tanto académicos como estudiantes no sean conscientes de sus propios privilegios, desconozcan las diversas formas de discriminación que continúan manifestándose, incluso dentro de los salones de clase, y no sepan cómo responder a las desigualdades e injusticias que se perpetúan en la sociedad contemporánea (Darling-Hammond, French y García López, 2002). De tal manera que este estudio centra los esfuerzos en encauzar a los estudiantes a conocerse a sí mismos, desde una perspectiva interseccional.

¿Qué es la interseccionalidad? Todas las personas tienen un conjunto de categorías fundamentales de identidad social que afectan sus vidas. Como ya se ha señalado, se refieren al origen étnico, nivel socioeconómico, religión, edad, nivel educativo, orientación sexual, género, entre otras. Estas diversas categorías sociales o identidades no actúan de forma independiente la una de la otra (Hardiman, Jackson y Griffin, 2013), sino que se combinan y de ello resulta un individuo dotado con una amalgama de herramientas particulares para enfrentar la vida. Algunas de estas identidades dan acceso a privilegios, mientras que otras dan lugar a discriminación o marginación (Shin, 2015). La mayoría de las personas tienen identidades tanto privilegiadas, como en desventaja; estas confluencias de las identidades sociales afectan la vida de las personas, y a esto llamamos interseccionalidad, al resultado de la combinación de las identidades sociales en un individuo. Dicho por Crenshaw (1997) y, años después, por Almeida, Dolan-Del Vecchio y Parker (2012), la interseccionalidad es un análisis que se hace sobre la interacción dinámica

que las diversas características personales ejercen sobre los múltiples aspectos de la identidad. En otras palabras, las oportunidades y beneficios que recibe una persona serán diferentes, dependiendo de su interseccionalidad. Existen personas en condiciones de vulnerabilidad, y éstas tendrán más riesgo de sufrir discriminación, marginación o segregación a través de alguna de las manifestaciones de la opresión: racismo, clasismo, sexismo, heterosexismo, capacitismo, etc. Por ejemplo, no tendrán acceso a las mismas opciones de empleo dos mujeres, una siendo heterosexual, clase media, profesionista, blanca, y la otra siendo lesbiana, indígena y pobre.

Revisemos la historia del origen del término interseccionalidad. La académica Kimberlé Williams Crenshaw, profesora estadounidense de derecho, acuñó el término de “interseccionalidad” en 1989, para demostrar cómo los sistemas estructurales colocaban las identidades de las personas de manera aislada y excluyente, ocasionando una falta de entendimiento genuino sobre la verdadera esencia global de los individuos. La teoría de la interseccionalidad se ha expandido a muchas disciplinas académicas y ha influido de manera decisiva el entendimiento del ser humano (Harris y Patton, 2019; Chan, Cor y Band, 2018). Inició examinando la interacción e intersección de los diversos sistemas de opresión o discriminación y sus consecuencias para la justicia social y los derechos humanos en las vidas de las mujeres negras: el origen étnico, la clase social, el género, la orientación sexual, la religión, la edad, la posible discapacidad, el nivel educativo, la nacionalidad, entre otras, son identidades sociales que convergen y su combinación impacta de diferentes maneras en la vida de las personas. La interseccionalidad se origina como parte de la historia de la justicia social y los derechos humanos y converge, inicialmente, en el trabajo del feminismo negro y la teoría crítica de raza (Carbado *et al.*, 2013; Chan, Cor y Band, 2018). Su aplicación se ha esparcido hacia múltiples ramas de las ciencias sociales con la tarea pedagógica de exponer la complejidad de la vida humana (Heard y Ricard, 2018). Otro origen del trabajo interseccional es el Combahee River Collective Statement, documento generado en 1978 por el colectivo Combahee River, una organización bostoniense de mujeres feministas negras, activa de 1974 a 1980, que analizaron el interjuego entre las diversas manifestaciones de la opresión: sexismo, racismo, clasismo y heterosexismo (Collective, 1982).

La teoría de la interseccionalidad, como se ha señalado, tiene una vasta aplicación en muchas disciplinas, incluyendo diversas aproximaciones de modelos pedagógicos y de enseñanza en la educación superior (Heard y Ricard, 2018). Baste nombrar algunos ejemplos, el primero, el trabajo de Watts-Jones (2010), quien creó el modelo llamado “Ubicación de sí mismo” para trabajar en psicoterapia. Este modelo pedagógico implica que el terapeuta aprende a hacer un análisis de su propia interseccionalidad con los pacientes, para analizar cómo la intersección de sus categorías sociales con las del paciente o familia, benefician o complejizan el proceso terapéutico. El modelo invita al diálogo y a la reflexión de los privilegios u opresión que cada uno puede jugar en el consultorio. Por otra parte, Heard y Ricard (2018) trabajan un modelo de orientación psicológica para individuos con identidades estratificadas desde el concepto multicultural de interseccionalidad, que coadyuva en la comprensión y acompañamiento de problemas con identidades interseccionales. Chan, Cor y Band (2018) aplican la teoría de la interseccionalidad en la implementación de los planes curriculares y la pedagogía de la educación para terapeutas. Toman en cuenta las diferencias de poder y los roles instrumentales terapeuta-paciente y, por ende, hacen un análisis interseccional de varias dimensiones para investigar las relaciones de poder y privilegio en diversos contextos: el aula, la institución, el currículum, el modelo pedagógico, a través del lanzamiento de preguntas clave que facilitan la reflexión y la concientización crítica entre los estudiantes.

El uso del *Ethnographic fiction* (Chung y Bemak, 2013) brinda una oportunidad para que los estudiantes descubran las experiencias de vida de los clientes, y así se transformen de ser alumnos pasivos a aprendices activos, provocando una transformación y crecimiento personal. Esta estrategia pedagógica se basa en la teoría de la interseccionalidad dotando a los estudiantes de personajes ficticios con categorías sociales diversas en dinámicas de *role playing*.

La interseccionalidad también está presente en la educación ambiental y de sustentabilidad, como ejemplo, están las investigaciones de Maina-Okoria, Koushika y Wilson (2018), que utilizan encuadres de trabajo desde la interseccionalidad para entender y enfrentar las estructuras dominantes como el patriarcado, el colonialismo, el capitalismo y el antropocentrismo que reproducen acciones de

desigualdad y contribuyen a la degradación ambiental. Strayhorn (2017) reporta la utilización del modelo de interseccionalidad como herramienta útil en la investigación conducida en la educación superior. También en los programas de enseñanza de Trabajo Social se incluye la interseccionalidad para transformar las competencias culturales de los estudiantes y promover el entendimiento de la complejidad de la diversidad social a través de las identidades sociales y su impacto en las estructuras de poder, privilegio y opresión (Robinson *et al.*, 2016). Los estándares de la Escuela de Trabajo Social americana adhirieron la teoría de la interseccionalidad como criterio útil para trabajar diversidad, diferencia y poder en el currículum de Trabajo Social (Bubar, Cespedes y Bundy-Fazioli, 2016). El modelo multidimensional de la identidad de Pope y Reynolds (2017) captura también la perspectiva de la interseccionalidad como complemento para consolidar su teoría de la identidad en las disciplinas de salud mental. El trabajo de McShay (2017) se enfoca a resaltar el estudio de la interseccionalidad como herramienta efectiva en los ambientes de aprendizaje de las instituciones de educación superior que pretenden ser incluyentes, igualitarias y multiculturales para todos sus estudiantes.

A su vez, los aspectos teóricos de la interseccionalidad han sido efectivos para la planeación, implementación y contenido temático de los proyectos universitarios en las residencias estudiantiles (Claros *et al.*, 2017). Incluso hay estudios de metaanálisis, como el de Harris y Patton (2019), que intentan explorar, a lo largo de 97 artículos de investigación sobre interseccionalidad, cómo los académicos utilizan esta teoría para impulsar la justicia social en la educación superior y en la investigación.

El estudio de Kendall y Wijeyesinghe (2017) explora cómo el estudio de la interseccionalidad juega un papel clave en los programas y diseños instruccionales sobre justicia social. Ellos trabajan, específicamente, con la preparación de educadores y docentes que tienen a su cargo estudiantes de grupos privilegiados. Muchos autores siguen esta línea, transformar estudiantes de grupos privilegiados para ser promotores de la justicia social, y utilizan, entre sus estrategias, el análisis interseccional. Por nombrar algunos de estos investigadores, se menciona a Goodman (2011), Adams, Bell y Griffin (2007),

Chung y Bemak (2012) y Holsinger (2012). Este trabajo presenta una propuesta docente desde esta aproximación.

## MÉTODO

*La universidad debe encarnarse entre los pobres para ser ciencia de los que no tienen ciencia, la voz ilustrada de los que no tienen voz, el respaldo intelectual de los que en su realidad misma tienen la verdad y la razón, pero no cuentan con las razones académicas que justifiquen y legitimen su verdad y su razón.*

Ignacio Ellacuría, SJ

La educación en justicia social es un tema crucial para las universidades jesuitas, que buscan educar jóvenes para un mundo más justo, solidario e incluyente (Misión y Visión al 2020, Universidad Iberoamericana). La propuesta docente descrita a continuación pretende formar a los estudiantes en agentes de cambio social, a través de un proceso de autoanálisis interseccional que los motive al autococimiento como motor para la acción social, intentando disminuir las resistencias y sacando provecho de la disonancia cognitiva que pueda presentarse.

La propuesta ha sido construida a raíz de los trabajos sobre la promoción de la justicia social en la educación universitaria realizados en 2015, durante una estancia sabática en el extranjero, cuyo producto fue un libro publicado en 2018, titulado *Hacia una práctica comprometida con la justicia social* (véase Sánchez-Corral, 2018). En este proceso, se revisaron exhaustivamente los modelos y propuestas didácticas publicadas a nivel internacional; se rescataron las mejores prácticas para motivar, acompañar y facilitar los procesos individuales que implican la concientización crítica y la transformación en agentes de cambio social; por último, se incursionó en la utilización de epígrafes como elementos detonadores de reflexión, discusión y debate. A partir de 2016, se recuperó esta propuesta docente con estudiantes universitarios de la Universidad Iberoamericana que cursan la asignatura de Práctica de Psicología Comunitaria de la carrera de Psicología, en la cual trabajan con migrantes centroamericanos y refugiados extracontinentales hospedados en un albergue de la Ciudad de México, y con estudiantes de la materia llamada Justicia Social y Mundo Contemporáneo, perteneciente al

área de Reflexión Universitaria, con alumnos de quinto semestre de diversas carreras. En ambas materias los estudiantes entran en contacto con personas en condición de vulnerabilidad y sus intervenciones mejoran al haber trabajado los espacios formativos presentados a continuación. Esta propuesta de trabajo se integró a las guías de estudio de estas asignaturas, complementando los objetivos y actividades de aprendizaje propias de cada materia.

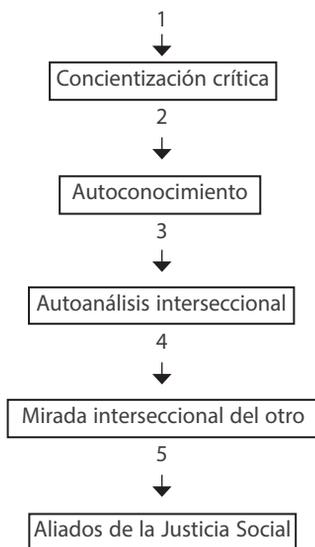
La propuesta docente se inspira en la metodología ICAP (*Interactive > Constructive > Active > Passive Engagement*) propuesta por Chi y Wylie (2014), que señala las ventajas, en términos de aprendizaje, que los estudiantes obtienen al trabajar los contenidos de cualquier asignatura desde estrategias didácticas que promuevan no sólo la escucha pasiva (*passive engagement*), en la que simplemente reciben información, sino que involucren actividades que fomenten la escucha activa (*active engagement*), la construcción del conocimiento de manera individual (*constructive engagement*) y la construcción con otros (*interactive engagement*); esta última, como la mejor manera para aprender, según Chi y Wylie (2014).

Esta propuesta, además, consta de cinco espacios formativos (figura 1) que deben trabajarse en orden, ya que se va complejizando tanto la temática como el trabajo personal y grupal que el estudiante debe enfrentar. Como apoyo didáctico, estos espacios formativos contienen epígrafes y preguntas guía para la reflexión individual, el análisis en pequeños grupos, y la discusión en el aula. Cada espacio tiene la intencionalidad de reflexionar un concepto de justicia social; además de la argumentación y los ejercicios aquí ofrecidos, los estudiantes realizan una serie de lecturas minuciosamente escogidas para reforzar los contenidos vistos en el aula. Todas estas actividades están pensadas para ser trabajadas desde el encuadre ICAP (Chi y Wylie, 2014):

1. *Passive engagement* escucha pasiva: argumentación teórica dictada por el docente (reciben información).
2. *Active engagement* escucha activa: análisis personal de los postulados planteados en las lecturas (manipulan información).
3. *Constructive engagement* construcción personal: reflexión personal de los epígrafes y preguntas guía (construyen).

4. d) *Interactive engagement* construcción grupal: reflexión grupal de los epígrafes y preguntas guía (dialogan).

■ Figura 1. **Cinco espacios formativos**



Fuente: elaboración propia.

*Espacio formativo 1.* Desarrollo de la conciencia crítica; es decir, promover en los estudiantes el interés por prestar atención sobre cómo funciona el mundo, invitarlos a reflexionar cómo la ideología dominante moldea las conciencias individuales, las estructuras, las prácticas institucionales y las normas socioculturales. Que descubran cómo la historia, la cultura, el sistema educativo, los medios masivos de comunicación forjan nuestras ideas y tienen un impacto en nuestra conducta. Y, muy importante, que vislumbren cómo los problemas individuales son a menudo reflejo de temas sociales más profundos.

### Argumentación

El primero de los conceptos a reflexionar es la concientización crítica. Es decir, desarrollar una conciencia sobre su propia herencia cultural, sus valores, creencias, actitudes, visiones del mundo, ex-

perencias, percepciones, privilegios, preferencias y prejuicios. Para Almeida, Dolan-Del Vecchio y Parker (2012), poseer una conciencia crítica significa tomar conciencia del contexto sociopolítico de la vida cotidiana. Se trata de esclarecer las realidades que a menudo se dan por sentadas sobre la forma en la que el mundo funciona. La concientización es un proceso colaborativo de descubrimiento, que se centra en las experiencias reales de vida (Gorski y Goodman, 2015). La concientización crítica no es sólo tomar conciencia, sino un proceso de cambio (Martín-Baró, 1994). Requiere indagación sobre la historia, la cultura, la economía, el discurso del sistema dominante que rige nuestras ideas y acciones.

Freire (1973) desarrolla un concepto llamado Concientización Crítica, que significa cuestionar y desafiar al mundo a partir del propio proceso educativo del individuo, con el objeto de romper el vínculo implícito entre el conocimiento y el poder. La educación nunca es neutral, ya sea que genere un conformismo con el *statu quo* o que lo desafíe (Minkler y Wallerstein, 2008). Freire (1973) propone un enfoque de escucha-diálogo-acción, un diálogo generado para facilitar la transformación de los individuos hacia la concientización y la praxis (acción), con el fin de mejorar sus vidas. Es sólo a través de acciones y de hacer frente a las barreras que haya que cambiar, que las personas realmente dan forma a su conocimiento de cómo funciona el mundo.

### Epígrafes para invitar a la discusión:

*El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. En las escuelas son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.*

Eduardo Galeano

*Every oppressive system feeds on silence. Don't collude in silence.*

Allan Johnson

*Para no ser mudos, hay que empezar por no ser sordos.*

Eduardo Galeano

### Preguntas guía para la reflexión:

- ¿Cómo conectamos las injusticias del día a día con las fuerzas sociales, culturales o institucionales que las mantienen?

- ¿Cómo las diferencias de poder en las jerarquías de origen étnico, clase, género, orientación sexual, discapacidad, nivel educativo, religión, edad, etc., afectan la calidad de vida de las personas?
- Escoge un conflicto nacional tratado en los medios y contesta, ¿quién sufre?, ¿quién se beneficia?, ¿qué voces no se han escuchado?, ¿qué argumentos se han ignorado?, ¿cuál es el discurso dominante?

*Espacio formativo 2.* El trabajo de autoconocimiento es esencial; es decir, el estudiante debe tomar conciencia de sus propias creencias, miedos, valores, prejuicios y actitudes hacia “lo diferente”. Hacer un análisis de la construcción social de su propia identidad. Trabajar las resistencias que se manifiesten hacia el tema y la disonancia cognitiva que pueda surgir a medida que se empapa de la realidad que, nosotros como docentes, queremos que enfrente y toque. Uno de los objetivos es que sea más consciente de sus respuestas o falta de éstas, ante los fenómenos sociales.

## **Argumentación**

El segundo concepto es el de identidad que, entendida desde el marco de la interseccionalidad, no es un asunto privado, sino un complejo entramado que involucra lo personal con lo social. La construcción de la identidad sucede en la interacción social dentro de las redes culturales que la rodean (Davis y Harrison, 2013). Las personas poseen muchos rasgos de identidad: el origen étnico, la clase social, el idioma, la cultura, nivel educativo, religión, orientación sexual, edad, entre otros. Algunos de éstos pueden ser rasgos dominantes y otros subordinados con base en el estatus dentro del grupo. Nadie está totalmente subordinado o es completamente privilegiado. La autorreflexión permite a la persona entender cuáles de sus identidades o categorías sociales están en ventaja o desventaja, estas categorías obedecen a las jerarquías de poder del mundo que nos rodea (Davis y Harrison, 2013).

Enfocarnos en nuestra propia identidad incluye también analizar nuestros propios prejuicios y sistema de creencias. Todos hemos he-

redado algunos de los prejuicios que mantiene nuestra estructura social y, con base en ellos, muchas veces sin darnos cuenta, hemos discriminado a otros (Sue y Sue, 2013). Poner fin a la perpetuación de los prejuicios y los estereotipos requiere de un proceso de autoanálisis profundo que permita, sobre todo a las personas privilegiadas, reconocer los beneficios adquiridos (Goodman, 2011).

### Epígrafes para invitar a la discusión

*Just as a child is born without fear so it is born without prejudice.  
Prejudice, like fear, is acquired.*  
Marie Kililea

*There is some good in the worst of us and some evil in the best of us.  
When we discover this, we are less prone to hate our enemies.*  
Martin Luther King, Jr.

*It takes courage to interrogate yourself...  
It takes courage to ask: How did I become so well adjusted to injustice.*  
Cornel West

### Preguntas guía para la reflexión:

- ¿Has reflexionado cómo tu sistema de creencias guía tu manera de sentir y actuar ante lo “diverso”? ¿Cómo nos afectan, a todos, los estereotipos, las suposiciones, los prejuicios y las expectativas sobre la diversidad?
- ¿De qué manera implícita o no tan implícita ves la injusticia desarrollarse a tu alrededor?, ¿cómo te hace sentir?, ¿de qué manera te “atrapas” participando en ella sin querer?
- ¿En qué parte del ciclo de la injusticia entras tú? ¿Cómo generar justicia dentro de tu círculo de vida?

*Espacio formativo 3.* Después de autoconocerse, sigue realizar su propio análisis interseccional; es decir, qué características posee (origen étnico, clase social, nivel educativo, religión, orientación sexual, apariencia física, género, entre otros) y cómo la combinación de éstas impacta en su vida para bien o para mal. Analizar sus privilegios y reflexionar sobre cómo las situaciones de injusticia también afectan al grupo dominante.

## Argumentación

Ahora toca al concepto de privilegio que, según Johnson (2006), es una acción o un bien que de forma sistemática se concede a algunos y se niega a otros con base en la pertenencia a ciertas categorías sociales; es decir, privilegiamos a algunos grupos a expensas de otros, clasificando a las personas según sus niveles de ingreso, riqueza, dignidad, origen étnico, religión, etc. Por otro lado, Davis y Harrison (2013) definen el privilegio como una forma de describir los derechos, inmunidades y beneficios recibidos solamente por pertenecer a ciertos grupos de poder. El privilegio otorga una presunción de superioridad, siempre se da en relación con otros, siempre a expensas de otros y ello contribuye a promover el miedo, la sospecha, la discriminación, el acoso y la violencia hacia los “diferentes” (Johnson, 2006). Estas diferencias se utilizan para incluir o excluir, premiar o castigar, acreditar o desacreditar, enaltecer u oprimir, valorar o devaluar y para dejar en paz o acosar. Johnson (2006) llama a esto la construcción social de la diferencia. Los grupos dominantes tienen la autoridad cultural para definir, según lo deseen, los límites en torno a lo que es “normal”. Y existe una legitimidad de poder ignorar, despreciar o devaluar lo que no es “normal”, en otras palabras, generar desigualdad y perpetuar los sistemas de opresión (Adams *et al.*, 2013).

## Epígrafes para invitar a la discusión

*El mundo se divide, sobre todo, entre indignos e indignados,  
y ya sabrá cada quien de qué lado quiere o puede estar...*  
Eduardo Galeano

*They first came for the Communists, and I didn't speak up because I wasn't a Communist. Then they came for the Jews, and I didn't speak up because I wasn't a Jew. Then they came for the trade unionists, and I didn't speak up because I wasn't a trade unionist. Then they came for the Catholics, and I didn't speak up because I was a Protestant. Then they came for me, and by that time no one was left to speak up.*  
Rev. Martin Niemoeller

*Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen.*  
Eduardo Galeano

## Preguntas guía para la reflexión

- ¿Qué experiencias significativas has vivido al pertenecer a cada una de tus categorías sociales?, ¿has notado trato diferente?, ¿cuál ha sido la parte difícil?, ¿qué beneficios has adquirido?, ¿qué impacto ha tenido en tus actitudes, conductas y sentimientos?
- ¿Cómo influyeron tus identidades o categorías sociales a la hora de enfrentar una dificultad o un momento doloroso?
- ¿Cómo han impactado tus categorías sociales en tu educación, tus finanzas, tu trabajo, el lugar donde vives, tu salario, tu salud física y emocional, tu proceso de socialización?
- ¿Cómo tu interseccionalidad ha contribuido a tomar decisiones, alcanzar metas, ser escuchado, ser aceptado, a visualizar un futuro promisorio, a ser tomado en cuenta?

*Espacio formativo 4.* En grupo, realizar el análisis interseccional de la población con la que se va a trabajar como parte del compromiso social, con el fin de entender qué factores tienen en desventaja y cómo pueden, con las categorías en ventaja que puedan poseer, enfrentar o capotear el impacto negativo de sus identidades no privilegiadas. Analizar los factores en los que los estudiantes pueden intervenir, gracias a sus categorías sociales dominantes puestas al servicio del otro, para generar condiciones de equidad para estas personas. Este proceso enfrenta varios retos, no sólo intelectuales, sino afectivos en los propios estudiantes, ya que el hecho de identificar racismo, clasismo, sexismo, capacitismo, edadismo, entre otros, que sufren los demás, interpela en su postura y visión de ser “para el mundo”.

## Argumentación

Adams, Bell y Griffin (2007) identifican tres fases que los estudiantes pertenecientes a grupos privilegiados experimentan a medida que se les invita a mirar al otro, a empatizar con el diferente y comprender su propia problemática. Fase 1. Defensa: los temas que se tratan en el aula desafían sus creencias y los sacan de su zona de confort. La estra-

tegia de enseñanza durante la primera fase es de escucha respetuosa. Fase 2. Rendición: los estudiantes se sienten en confianza y permiten ampliar sus conocimientos, adquirir nuevas perspectivas y tomar más conciencia. Es un proceso de liberación de los dogmas y conocimientos adquiridos de forma pasiva. La estrategia de enseñanza durante la segunda fase es fomentar el debate con múltiples perspectivas. Fase 3. Transformación: los estudiantes exploran cómo comportarse en viejos contextos con nuevas perspectivas y fundamentos. Se brinda a los alumnos la oportunidad de imaginar que toman nuevas acciones, sus posibles consecuencias y la seguridad de que están recibiendo el apoyo y la ayuda necesarios para mantener dichos cambios. La estrategia de enseñanza durante la tercera fase es identificar el potencial y guiar a los alumnos para que pasen a la acción.

En la primera fase planteada por Adams, Bell y Griffin (2007) suele aparecer la disonancia cognitiva. Uno de los retos para los docentes que intenten inculcar el compromiso social es enfrentar la resistencia del estudiante a aceptar puntos de vista nuevos o diferentes, especialmente cuando esta nueva información entra en conflicto con su experiencia personal o con su forma de ver el mundo (Hayes, Luther y Caringella, 2015). Para Goodman (2011), la disonancia cognitiva es la discrepancia entre lo que actualmente sostenemos como verdadero y la nueva información que recibimos, que puede entrar en contradicción con la primera, causando malestar psicológico. La disonancia cognitiva es un término acuñado por Festinger (1957), que demuestra cómo cualquier nueva información recibida por una persona puede ocasionar conflicto al contravenir sus creencias o ideologías. Gorski (2009) incluso propone que la disonancia cognitiva es una manera en que psicológicamente nos protegemos de la necesidad de entender las complejidades del mundo que nos rodea y, por tanto, tenemos que incorporarla como una herramienta pedagógica en la formación hacia el compromiso social. Esto se hace, precisamente, al hablar ampliamente sobre ésta en el aula.

### **Epígrafes para invitar a la discusión**

*It is often easier to become outraged by injustice half a world away than oppression and discrimination half a block from home.*

Carl T. Rowan

*The forces of acculturation must not be permitted to destroy diversity.  
Homogeneity is the problem. Heterogeneity is the answer.*  
Anthony J. Marsella

*We live in a world in which we need to share responsibility. It's easy to say: "It's not my child, not my community, not my world, not my problem". Then there are those who see the need and respond. I consider those people my heroes.*  
Fred Rogers

## **Preguntas guía para la reflexión**

- ¿Eres consciente de las posiciones estructurales de poder individual, social e histórico que tienen los grupos a los que vas a apoyar?
- ¿Cuáles son las circunstancias de desigualdad e inequidad que sufren estas personas, y qué relación tienen con sus identidades sociales?
- ¿Qué argumentos tienes para defender o abogar contra los postulados que refuerzan acciones de discriminación, marginación o segregación en este grupo?

*Espacio formativo 5.* El siguiente proceso es crucial; es lograr que los estudiantes se descubran con potencialidad para ser aliados de la justicia social, entren en la fase de la transformación personal y visualicen cómo, desde sus categorías sociales dominantes, pueden ayudar al que está en desventaja. Especialmente, se puede hacer énfasis en su labor como agentes de cambio social desde su profesión o disciplina, cualquiera que ésta sea, siempre puede coadyuvar para un mundo más justo, libre y solidario.

## **Argumentación**

Al haber construido una conciencia crítica que nos permita, además de reflexionar cómo funciona el mundo, indagar sobre nuestra identidad, nuestros privilegios y nuestra interseccionalidad, estamos listos para formarnos como aliados de la justicia y comprometidos con el bienestar social. Nuestro trabajo como docentes es promover el crecimiento personal del estudiante para que sea él, el que comience con su proceso de concientización crítica y se convierta en un agente de cambio social, un factor crucial para alcanzar la reduc-

ción de la desigualdad (Hardiman, Jackson y Griffin, 2013). Para Reason *et al.* (2005), los aliados de la justicia social son miembros del grupo dominante; es decir, personas con categorías sociales en ventaja, que utilizan su privilegio y poder en beneficio de grupos en condición de vulnerabilidad. Los aliados reconocen los beneficios que les da ser del grupo dominante y tienen cuatro funciones principales: a) iniciar un proceso de autoconocimiento, que conlleva un análisis interseccional, b) inspirar y educar a los grupos dominantes, informarles sobre las formas en que pueden ser opresivos y cómo poder actuar de manera diferente; c) crear un cambio institucional y cultural, y d) apoyar a los grupos sociales en desventaja. Davis y Harrison (2013) señalan que, además, los aliados de la justicia social tienen que diferenciar entre equidad e igualdad. La igualdad implica que todos los individuos deben ser tratados como iguales, independientemente de su origen, historia o necesidades. La equidad, por su parte, toma en cuenta las desventajas históricas, la diversidad humana, las categorías sociales personales y las necesidades potencialmente únicas de los individuos.

Hay una serie de factores que dificultan este proceso de convertirse en aliados o agentes de cambio social. Uno de ellos es la existencia de relaciones de poder desiguales que permiten a un grupo (el privilegiado) beneficiarse a expensas de otro (el oprimido). Goodman (2011) explica cómo las normas culturales y sociales dominantes se basan en las características del grupo privilegiado, por lo que éste se vuelve el punto de referencia contra el cual se mide a los demás, y le otorga un sentido de superioridad. Este razonamiento permite a los grupos privilegiados justificar tanto el trato injusto que se da a las personas de los grupos oprimidos, como a sentirse con derecho a detentar el poder y el privilegio. Goodman (2011) continúa diciendo que los estudiantes con privilegio tienen poca consciencia de éste, y a esto suma que su existencia se perpetúe, encuentran maneras para negar la existencia de la opresión y, para evitar el tener que lidiar con ella, califican a aquellos que plantean dichos problemas como hipersensibles, conflictivos o incitadores; sienten ser merecedores, en automático, de sus privilegios, y esperan recibir ciertos tratos y oportunidades especiales.

El compromiso social genera muchas resistencias activadas por la disonancia cognitiva en los estudiantes pertenecientes a grupos privilegiados. Algunos factores que la originan tienen que ver con el miedo y el malestar, pero también con el hecho de que pueden sentirse abrumados, impotentes y desesperanzados (Adams, Bell y Griffin, 2007; Chung y Bemak, 2012). Goodman (2011) enfatiza en la importancia de apoyar a los alumnos a que desarrollen un sentido de empoderamiento y de oportunidad, en lugar de hacerlos sentir abrumados por la magnitud de los problemas sociales. Los esfuerzos pequeños pueden generar un gran cambio en favor de la comunidad, no se necesitan tareas titánicas para impactar positivamente.

Para Goodman (2011), algunos factores que determinan la resistencia son:

1. La creencia en la dominación como un comportamiento natural inevitable, promoviendo los valores de jerarquía, competencia rival, superioridad, meritocracia y deshumanización de las personas en condición de vulnerabilidad.
2. La promoción del individualismo, la cultura narcisista, la autosuficiencia y la autonomía, sin importar el impacto en los demás y dificultando el proceso de autorreflexión y autocrítica.
3. Factores psicológicos personales que dificultan ser empáticos con el sufrimiento de otros.
4. Miedo al cambio: con frecuencia las personas pueden imaginar que compartir el poder y propiciar que haya una mayor equidad significará que los oprimidos serán ellos.
5. Reacciones contra el profesor, que se convierte en el blanco de sus miedos y ansiedades y se le ataca por exponer temas que los hacen sentir incómodos. Cuando los profesores son miembros de un grupo subordinado, los alumnos son más propensos a desafiar su autoridad y a cuestionar su credibilidad.
6. Convicciones religiosas y creencias culturales que pueden promover la intolerancia. Por ejemplo, los estudiantes pueden ofrecer varias razones del porqué las víctimas son responsables de lo que les sucede. La marginación de los grupos de personas se atribuye a sus propios fracasos; es decir, se trata de gente irresponsable, floja, poco inteligente o incompetente (Sue y Sue, 2013).

## Epígrafes para invitar a la discusión

*El río nunca bebe de su misma agua, el árbol nunca come sus propios frutos, las nubes no consumen los cultivos sobre los cuales lanzó sus lluvias, las personas buenas siempre usan su poder para ayudar a otros.*

Subhaashitaani, texto sánscrito

*I swore never to be silent whenever and wherever human beings endure suffering and humiliation. We must always take sides. Neutrality helps the oppressor, never the victim. Silence encourages the tormentor, never the tormented.*

Elie Wiesel

*Give to the world what you feel is missing from it. This is why you are here.*

Martin Kipp

## Preguntas guía para la reflexión

- ¿Cómo personas común y corrientes pueden unirse y actuar para crear un mundo más justo?, ¿qué se te ocurre para redistribuir las oportunidades y los beneficios de la vida en sociedad?
- ¿Qué responsabilidad social tiene tu carrera?, ¿cuáles son los obstáculos o barreras contra los que hay que luchar, en tu profesión y como persona, para la toma de conciencia de la justicia social en tu vida?
- ¿Cómo se te ocurre involucrar y animar a más personas a seguir tus pasos, a perder el miedo al compromiso social?, ¿cómo hacer que la gente con privilegios entienda que son parte del problema y de la solución para generar mayor bienestar comunitario?

## CONSIDERACIONES FINALES

La recuperación de experiencias docentes presentada aquí, desde la estrategia didáctica de los cinco espacios formativos y robustecida con la propuesta metodológica ICAP de Chi y Wylie (2014), pretende dotar al lector de herramientas para trabajar con sus propios estudiantes el complejo concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1989) como motor para la acción social, y así poder unir esfuerzos para apuntalar una sociedad más justa y equitativa. Actividades en clase donde se promueva más allá de la escucha pasiva, y se impulse

la construcción del conocimiento lo mismo individual que grupal, abonando a que los objetivos de formar estudiantes comprometidos con la justicia social sean una realidad.

El proyecto considera pertinentes y necesarias las dimensiones conceptuales básicas propuestas por la UNESCO (2015) de la educación para la ciudadanía mundial, que está basada en los tres ámbitos del aprendizaje:

1. Cognitivo: adquisición de conocimientos, desarrollo de pensamiento crítico, comprensión de la realidad cultural, política, económica, histórica, social del mundo en el que vivimos.
2. Socioemocional: análisis y reflexión de los valores, actitudes y competencias socioemocionales que contribuyen a la salud socioafectiva y psicosocial de las personas. Impulsar valores como la empatía, la solidaridad, el respeto por la diversidad multicultural.
3. Conductual: compromiso y responsabilidad para actuar como agentes de cambio social por un mundo más justo y solidario.

La propuesta educativa planteada aquí incluye, a lo largo de los cinco espacios formativos, actividades que promueven en los estudiantes: la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico, la generación de valores como la empatía y la solidaridad, el impulso a la acción como aliados de la justicia social.

Es importante señalar que el tránsito entre los cinco espacios formativos aquí descritos no está libre de dificultades y retos. Educar para la justicia social conlleva un proceso de aprendizaje socioemocional; los estudiantes necesitan ayuda y acompañamiento para lidiar con sus sentimientos y emociones al navegar por temas éticos y políticamente cargados porque, como señala Goodman (2011), educar en materia de justicia social crea malestar. Queremos que nuestros estudiantes reflexionen sobre su postura ideológica personal, entiendan el mundo desde la mirada de la justicia y la equidad, y desarticulen los discursos dominantes que perpetúan el *status quo*.

Al trabajar temáticas como poder, privilegio, discriminación, opresión, estos espacios formativos tocan fibras sensibles y pueden despertar sentimientos como miedo, ira, culpa, vergüenza (Davis y

Harrison, 2013). Por lo tanto, es de vital importancia generar en el aula un clima de apertura, confianza, empatía y respeto, donde los estudiantes puedan entender y explorar, en cada espacio formativo, tanto sus reacciones como las perspectivas y visiones de sus compañeros.

Necesitamos comprenderlos y acompañarlos para que transiten de la posición de defensa a la de transformación (argumentación del espacio formativo 4) de la manera menos tortuosa, aprovechando la disonancia cognitiva a nuestro favor como herramienta pedagógica para generar cambios, como señala Gorsky (2009), nuestro compromiso consciente con la disonancia cognitiva reduce drásticamente la resistencia que experimentamos ante los temas de justicia social.

Otro factor importante a considerar es la posibilidad de tener estudiantes en el aula que no pertenezcan a grupos privilegiados. Habrá que tener especial acompañamiento a estos participantes, puesto que pueden tener un vínculo personal sensible con ciertos temas y esto potencialmente puede cambiar la dinámica del curso. La mirada y el discurso de este estudiante puede enriquecer el trabajo de reflexión en el grupo; habrá que validar la experiencia del estudiante y tener cuidado de que no pierda de vista el contexto social más allá de su experiencia personal. La estrategia de trabajo *Interactive engagement* (Chi y Wylie 2014), que involucra la construcción del conocimiento entre varios estudiantes, es herramienta clave para para que éste se sienta comprendido y acompañado, pero a la vez aprenda nuevas maneras de mirar y entender su propia interseccionalidad.

La apuesta de trabajo desde estos cinco espacios formativos es un esfuerzo por erradicar la “educación bancaria” de la que hablaba Freire (1970), que sólo se basa en el “depósito” de información a los estudiantes, suponiendo implícitamente su carácter pasivo, ignorante y conformista. El camino para formar una conciencia crítica y gestar agentes de cambio social comprometidos con la justicia social requiere oportunidades educativas en las que los alumnos cuestionen, critiquen, valoren, analicen y evalúen la información. Estos espacios de trabajo en aula invitan a desafiar los puntos de vida hegemónicos que marginan, discriminan o segregan a ciertos grupos de personas y los alejan del acceso a derechos. Son espacios que cuestionan las estructuras de poder y privilegio; que urgen al estudiantado a razonar

cómo las normas sociales, culturales, económicas y políticas pueden violentar el bienestar de las personas; que invitan a la acción como aliados de la justicia social.

Como última reflexión, es importante enfatizar que estos espacios formativos no están “acabados”; con esto se quiere decir que se pueden enriquecer o pueden agregarse más. Por ejemplo, el tema del autocuidado del promotor de la justicia social es de vital importancia. Gorsky (2009) señala que una de las principales razones por las cuales las personas abandonan su compromiso como agentes de cambio social es debido al agotamiento (*burnout*), como consecuencia del abandono personal o negligencia del autocuidado. Para Skovholt y Trotter-Mathison (2011), la fatiga en conflictos donde se ponen en entredicho los valores, las dificultades con injusticias, la impotencia, la desesperanza, el desgaste emocional, el agotamiento, son algunos de los factores que decantan en la aparición del burnout y que alertan en la imperiosa necesidad de autocuidado.

Comprometerse con la justicia social requiere una transformación personal, no sólo profesional. Esto provoca miedo, ansiedad y desconfianza. La propuesta didáctica aquí planteada pretende acompañar a los estudiantes a que superen estas emociones y adquieran un autoconocimiento tal, que les permita poner sus fortalezas y virtudes al servicio de los demás.

## REFERENCIAS

- Adams, M., Blumenfeld, W. J., Castañeda, C., Hackman, H. W., Peters, M. L., y Zúñiga, X. (Eds.) (2013). *Readings for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Adams, M., Bell, L. A., y Griffin, P. (Eds.) (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Almeida, R., Dolan-Del Vecchio, K., y Parker, L. (2012). Foundation Concepts for Social Justice-Based Therapy: Critical Consciousness, Accountability and Empowerment. En E. Aldarondo (ed.), *Advancing Social Justice through Clinical Practice* (pp. 175-206). Nueva York: Routledge.
- Bubar, R., Cespedes, K., y Bundy-Fazioli, K. (2016). Intersectionality and Social Work: Omissions of Race, Class, and Sexuality in Graduate

- School Education. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174636>
- Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., y Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the movements of a theory. *Du Bois Review*, 10(2), 303-312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>
- Chan, Ch. D., Cor, D. N., y Band, M. P. (2018). Privilege and Oppression in Counselor Education: An Intersectionality Framework. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, (46), 58-73. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12092>
- Chi, M. T. H., y Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chung, R. C-Y., y Bemak, F. (2012). *Social Justice Counseling. The Next Steps Beyond Multiculturalism*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chung, R. C-Y., y Bemak, F. (2013). Use of ethnographic fiction in social justice graduate counselor training. *Counselor Education & Supervision*, (52), 56-69.
- Claros, S. C., García, G. A., Johnston-Guerrero, M. P., y Mata, C. (2017). Helping Students Understand Intersectionality: Reflections from a Dialogue Project in Residential Life. *New Directions for Student Services*, (157), 45-55. <https://doi.org/10.1002/ss.20208>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Crenshaw, K. W. (1997). Intersectionality and Identity Politics: Learning from Violence Against Women of Color. En M. Lyndon Shanley y U. Narayan (eds.), *Reconstructing Political Theory: Feminist Perspectives* (pp. 111-132). University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Collective, C. R. (1982). A Black Feminist Statement: The Combahee River Collective. En G. T. Hull, P. Bell-Scott y B. Smith (eds.), *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, but Some of Us are Brave: Black Women's Studies* (pp. 13-22). Nueva York: The Feminist Press at CUNY.
- Darling-Hammond, L., French, J., y García-López, S.P. (2002). *Learning to teach for social justice*. Nueva York: Teachers College Press.

- Davis, T., y Harrison, L. (2013). *Advancing Social Justice. Tools, Pedagogies and Strategies to Transform your Campus*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury Press.
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting Diversity and Social Justice. Educating People from Privileged Groups*. Nueva York: Routledge.
- Gorski, P. C. (2009). *Cognitive Dissonance as a Strategy in Social Justice Teaching. Multicultural Education*, pp. 54-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871366.pdf>
- Gorski, P. C., y Goodman, R. D. (2015). Introduction: Toward a Decolonized Multicultural Counseling and Psychology. En R. D. Goodman y P. C. Gorski (eds.), *Decolonizing "Multicultural" Counseling through Social Justice* (pp. 1-10). Nueva York: Springer.
- Hardiman, R., Jackson, B. W., y Griffin, P. (2013). Conceptual Foundations. En M. Adams, W. J. Blumenfeld, C. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters y X. Zúñiga (eds.), *Readings for Diversity and Social Justice* (pp. 26-35). Nueva York: Routledge.
- Harris, J. C., y Patton, L.D. (2019). Un/Doing Intersectionality through Higher Education Research. *The Journal of Higher Education*, 90(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1536936>
- Hayes, R. M., Luther, K., y Caringella, S. (2015). *Teaching Criminology at the Intersection. A How to Guide for Teaching about Gender, Race, Class and Sexuality*. Nueva York: Routledge.
- Heard, C. C., y Ricard, R. (2018). Contextualizing the Concept of Intersectionality: Layered Identities of African American Women and Gay Men in the Black Church. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, (46), 206-218. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12102>
- Holsinger, K. (2012). *Teaching Justice. Solving Social Justice Problems through University Education*. Burlington, VT: Ashgate.
- Johnson, A. G. (2006). *Privilege, Power and Difference*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kendall, F. E., y Wijeyesinghe, C. L. (2017). Advancing Social Justice Work at the Intersections of Multiple Privileged Identities. *New Directions for Student Services*, (157), 91-100.

- Lee, C. C. (2007). *Social Justice: A moral imperative for counselors* (ACAPCD-07). Alexandria, Virginia: American Counseling Association.
- Lewis, J. A., Ratts, M. J., Paladino, D. A., y Toporek, R. L. (2011). Social justice counseling and advocacy: Developing new leadership roles and competencies. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 5-16.
- Maina-Okori, N. M., Koushik, J. R., y Wilson, A. (2018). Reimagining Intersectionality in Environmental and Sustainability Education: A Critical Literature Review. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 286-296 <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1364215>
- Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a Liberation Psychology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- McShay, J. C. (2017). Engaging Students at the Intersections Through Multicultural Centers: An Application of the Culturally Engaging Campus Environment Model. *New Directions for Student Services*, (157), 25-34. <https://doi.org/10.1002/ss.20206>
- Minkler, M., y Wallerstein, N. (2008). *Community-Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes*. Hoboken, Nueva Jersey: Jossey-Bass.
- Murillo, F. J., y Hernández, C.R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Peñaranda, F. (2015). Sujeto, justicia social y salud pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(4), 987-996.
- Pope, R. L., y Reynolds, A. L. (2017). Multidimensional Identity Model Revisited: Implications for Student Affairs. *New Directions for Student Services*, (157), 15-24. <https://doi.org/10.1002/ss.20205>
- Ratts, M. J. (2009). Social justice counseling: Toward the development of a “fifth force” among counseling paradigms. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, (48), 160-172.
- Reason, R. D., Broido, E. M., Davis, T. L., y Evans, N. J. (Eds.) (2005). Developing Social Justice Allies. *New Directions for Student Services*, (110). <https://assets.thalia.media/images-adb/4f/26/4f26cbe2-605e-4318-97ec-9b32cf05d9ec.pdf>
- Robinson, M. A., Cross-Denny, B., Lee, K. K., Werkmeister Rozas, L. M., y Yamada, A. M. (2016). Teaching Note-Teaching Intersectionality:

- Transforming Cultural Competence Content in Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 509-517. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1198297>
- Sánchez-Corral, E. (2018). *Hacia una práctica comprometida con la Justicia Social. Manual de entrenamiento para profesionales de la salud mental*. México: Universidad Iberoamericana.
- Shin, R. Q. (2015). The Application of Critical Consciousness and Intersectionality as Tools for Decolonizing Racial/Ethnic Identity Development Models in the Fields of Counseling and Psychology. En R. D. Goodman y P. C. Gorski (eds.), *Decolonizing "Multicultural" Counseling through Social Justice* (pp. 11-22). Nueva York: Springer.
- Skovholt, T. M., y Trotter-Mathison, M. (2011). *The resilient practitioner. Burnout preventions and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Nueva York: Routledge.
- Strayhorn, T. (2017). Using Intersectionality in Student Affairs Research. *New Directions for Student Services*, (157), 57-67. <https://doi.org/10.1002/ss.20209>
- Sue, D. W., y Sue, D. (2013). *Counseling the Culturally Diverse. Theory and Practice*. Hoboken, Nueva Jersey: Wiley.
- Watts-Jones, T. D. (2010). Location of Self: Opening the Door to Dialogue on Intersectionality in the Therapy Process. *Family Process*, 49(3), 405-420.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. París: UNESCO
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (s.f.). Plan estratégico 2013-2020. <http://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/planestrategico1320.pdf>