

Hilos del mismo tejido: Weaving community perspectives into community-based global learning through critical micro-ethnographic testimonio

by

Macario T. Benavides

B.S., Kansas State University, 2013
B.A., Kansas State University, 2014
M.A., University of Nebraska–Lincoln, 2019

AN ABSTRACT OF A DISSERTATION

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree

DOCTOR OF PHILOSOPHY

Leadership Communication

KANSAS STATE UNIVERSITY
Manhattan, Kansas

2022

Abstract

As higher education institutions in the United States face pressure to develop students' capacity to thrive in a globalized society (Niehaus et al., 2019), they have turned to international programs to address this need (LeCrom et al., 2015). In the last decade, U.S. study abroad participation has continued to rise, with short-term programs representing the most significant areas of growth (Institute of International Education, 2019a, 2019b). Short-term education abroad includes faculty-led, direct enrollment, exchange, community-based global learning (CBGL), and other international learning formats and are typically eight weeks or fewer (Niehaus et al., 2019). In this study, I examine curricular and co-curricular CBGL programs because of their potential for both positive and harmful impact (García & Longo, 2013). While global community-engaged programs may contribute to local change efforts within engaged communities, these programs often prioritize the learning outcomes related to student participation. Given this gap in reciprocal practice, programs are likely to engage in superficial change efforts and/or perpetuate global inequities stemming from colonial structures and imposed Eurocentric and U.S.-centric cultural frameworks.

This study is guided by an extensive review of literature related to the field of CBGL where I identified three primary gaps related to the research questions. First, literature continues to exclude community voices from the process of developing CBGL theory, practice, and pedagogy (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O'Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Second, research that does surface community perspectives tends to have a narrow focus related to a specific CBGL program (Lough & Toms, 2018). Finally, CBGL scholars and educators tend to focus on positive outcomes and minimize adverse effects (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Scholarship that addresses these gaps is

necessary so that higher education institutions can support their students in developing the critical global competence that is promoted as a fundamental learning outcome. To address these gaps, especially within Indigenous contexts, CBGL scholars will need to actively center reciprocity at the heart of their practice, meaningfully engage Indigenous and local knowledge systems, and implicate themselves in the inequitable realities of their community partners.

My study explored these gaps by examining how one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala describes its experiences with international volunteers from across the global north. This research can help educators, students, and community partners understand how to decolonize and indigenize short-term CBGL programs engaged with Indigenous communities and/or on Indigenous lands.

Underpinning this study is my onto-epistemological foundations in social constructionism, critical theory, and indigenization; my ethical commitment to community-engaged scholarship and decolonization; and my conceptual framing of critical hope, intercultural leadership, and interculturalidad. I conducted this study through a lens of integral methodological pluralism, recognizing that converging worldviews and epistemologies remain incommensurable so long as we attempt to make meaning of them through conflicting approaches. To bridge the knowledge systems of the local community and academic tradition, I employed a blend of two relevant methodologies: testimonio and critical micro-ethnography. Through fieldwork, pláticas, researcher reflexivity, and member checking, I co-constructed a critical narrative detailing the experiences of the Guatemalan community with foreign volunteers.

The findings of this study illustrated that there continues to be a gap between the established best practices related to community-engaged programs, like CBGL, and the lived

experiences of the communities with which we partner. The experiences recounted by members of the Guatemalan host community reflected the issues in the field of CBGL outlined in the literature review. Similarly, the aspirations reflected in the testimonio aligned with literature related to meaningful partnerships. Through the testimonio that emerged from this study, I identified six key phases that require intentional collaboration with community partners: (1) institutional preparation, (2) partnership development, (3) program design, (4) pre-departure learning objectives, (5) program cycle debrief and evaluation, and (6) alumni engagement. Engaging in these phases in collaboration with community partners can ensure that reciprocity remains at the forefront of program design.

Hilos del mismo tejido: Weaving community perspectives into community-based global learning through critical micro-ethnographic testimonio

by

Macario T. Benavides

B.S., Kansas State University, 2013
B.A., Kansas State University, 2014
M.A., University of Nebraska–Lincoln, 2019

A DISSERTATION

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree

DOCTOR OF PHILOSOPHY

Leadership Communication

KANSAS STATE UNIVERSITY
Manhattan, Kansas

2022

Approved by:

Major Professor
Kerry L. Priest, Ph.D.

Copyright

© Macario Benavides 2022.

Abstract

As higher education institutions in the United States face pressure to develop students' capacity to thrive in a globalized society (Niehaus et al., 2019), they have turned to international programs to address this need (LeCrom et al., 2015). In the last decade, U.S. study abroad participation has continued to rise, with short-term programs representing the most significant areas of growth (Institute of International Education, 2019a, 2019b). Short-term education abroad includes faculty-led, direct enrollment, exchange, community-based global learning (CBGL), and other international learning formats and are typically eight weeks or fewer (Niehaus et al., 2019). In this study, I examine curricular and co-curricular CBGL programs because of their potential for both positive and harmful impact (García & Longo, 2013). While global community-engaged programs may contribute to local change efforts within engaged communities, these programs often prioritize the learning outcomes related to student participation. Given this gap in reciprocal practice, programs are likely to engage in superficial change efforts and/or perpetuate global inequities stemming from colonial structures and imposed Eurocentric and U.S.-centric cultural frameworks.

This study is guided by an extensive review of literature related to the field of CBGL where I identified three primary gaps related to the research questions. First, literature continues to exclude community voices from the process of developing CBGL theory, practice, and pedagogy (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O'Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Second, research that does surface community perspectives tends to have a narrow focus related to a specific CBGL program (Lough & Toms, 2018). Finally, CBGL scholars and educators tend to focus on positive outcomes and minimize adverse effects (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Scholarship that addresses these gaps is

necessary so that higher education institutions can support their students in developing the critical global competence that is promoted as a fundamental learning outcome. To address these gaps, especially within Indigenous contexts, CBGL scholars will need to actively center reciprocity at the heart of their practice, meaningfully engage Indigenous and local knowledge systems, and implicate themselves in the inequitable realities of their community partners.

My study explored these gaps by examining how one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala describes its experiences with international volunteers from across the global north. This research can help educators, students, and community partners understand how to decolonize and indigenize short-term CBGL programs engaged with Indigenous communities and/or on Indigenous lands.

Underpinning this study is my onto-epistemological foundations in social constructionism, critical theory, and indigenization; my ethical commitment to community-engaged scholarship and decolonization; and my conceptual framing of critical hope, intercultural leadership, and interculturalidad. I conducted this study through a lens of integral methodological pluralism, recognizing that converging worldviews and epistemologies remain incommensurable so long as we attempt to make meaning of them through conflicting approaches. To bridge the knowledge systems of the local community and academic tradition, I employed a blend of two relevant methodologies: testimonio and critical micro-ethnography. Through fieldwork, pláticas, researcher reflexivity, and member checking, I co-constructed a critical narrative detailing the experiences of the Guatemalan community with foreign volunteers.

The findings of this study illustrated that there continues to be a gap between the established best practices related to community-engaged programs, like CBGL, and the lived

experiences of the communities with which we partner. The experiences recounted by members of the Guatemalan host community reflected the issues in the field of CBGL outlined in the literature review. Similarly, the aspirations reflected in the testimonio aligned with literature related to meaningful partnerships. Through the testimonio that emerged from this study, I identified six key phases that require intentional collaboration with community partners: (1) institutional preparation, (2) partnership development, (3) program design, (4) pre-departure learning objectives, (5) program cycle debrief and evaluation, and (6) alumni engagement. Engaging in these phases in collaboration with community partners can ensure that reciprocity remains at the forefront of program design.

Table of Contents

List of Figures	xx
List of Tables	xxi
Acknowledgements	xxii
Dedication	xxvi
Preface	xxvii
Reading this Dissertation	xxix
Prefacio	xxxv
La Orientación al Formato de esta Tesis	xxxvii
Chapter 1 - Introduction	1
Rationale of the Study	2
Significance of the Study	3
Theoretical Underpinnings	4
Social Constructionism and Critical Theory	4
Decolonization and Indigenization	5
Community-Engaged Scholarship	6
Intercultural Leadership and Interculturalidad	6
Research Purpose & Questions	7
Operationalization of Constructs	8
Limits and Possibilities of the Study	10
Chapter Summary	12
Introducción	14
El Razonamiento del Estudio	14
La Importancia del Estudio	16
Los Fundamentos Teóricos	17
El Construccinismo Social y la Teoría Crítica	18
La Descolonización y la Indigenización	18
La Erudición a través de Colaboraciones Comunitarias	19
El Liderazgo Intercultural y la Interculturalidad	20
El Objetivo y las Preguntas de la Investigación	20

La Operacionalización de las Construcciones	21
Los Límites y las Posibilidades del Estudio	23
El Resumen del Capítulo	26
Chapter 2 - Testimonio as Researcher Subjectivity	27
Testimonio como Subjetividad del Investigador	32
Chapter 3 - Literature Review.....	37
Community-Based Global Learning.....	37
Service-Learning in Higher Education: Local Tradition Gone Global.....	38
Domestic Service-Learning	39
Taking Service Abroad	42
Issues in the Field of Community-Based Global Learning.....	45
Potential for Positive and Negative Impact	45
Need for Contextualized Problem Solving	47
The Challenges of Voluntourism	52
Problematic Discourse	53
Issues of Asymmetrical Power Dynamics	58
Meaningful Partnerships	61
Fair Trade Learning	62
Making Room for Community Partners	63
Community-Based Learning Informed by Grounded Humanism	65
Conceptualizing Reciprocity.....	69
Exchange Reciprocity.	70
Influence Reciprocity.....	71
Generative Reciprocity.	72
Additional Considerations.	73
Gaps in the Literature.....	76
Revisión Bibliográfica	79
El Aprendizaje Global Basado en la Comunidad	79
El Aprendizaje en Servicio a lo largo de la Educación Superior: Una Tradición Local que se Volvió Global.....	80
El Aprendizaje en Servicio Doméstico	81

Trasladar el Servicio al Ámbito Global	85
Cuestiones Importantes en el Ámbito del Aprendizaje Global Basado en la Comunidad....	88
La Potencialidad de Efectos Positivos y Negativos	88
La Resolución Contextualizada de Problemas.....	90
Los Desafíos Planteados por el Volunturismo.....	95
El Discurso Problemático	97
Cuestiones de Dinámicas Asimétricas de Poder.....	102
Colaboraciones Significativas.....	105
El Aprendizaje Fair Trade.....	106
Dejar Espacio para los Socios Comunitarios	107
El Aprendizaje Basado en la Comunidad Informado por el Humanismo Enraizado	109
La Conceptualización de la Reciprocidad.....	113
La Reciprocidad de Intercambio.....	114
La Reciprocidad de Influencia.....	115
La Reciprocidad Generativa.....	116
Consideraciones Adicionales.....	117
La Brecha en la Literatura.....	120
Chapter 4 - Theoretical Framework.....	124
Social Constructionism and Critical Theory.....	126
Critical Hope.....	129
Decolonization and Indigenization as Insurgent Research	130
Validating Indigenous Epistemologies	132
Conducting Research with Indigenous Communities.....	134
Implicating Ourselves	135
Community-Engaged Scholarship	136
Community Engagement within Indigenous Contexts	140
Engagement versus Exploitation.....	140
Culturally Relevant Research.....	141
Validating Multiple Truths.....	143
Intercultural Leadership and Interculturalidad.....	144
Marco Teórico.....	149

El Construccionismo Social y la Teoría Crítica.....	149
La Esperanza Crítica.....	153
La Descolonización e Indigenización Como Erudición Insurgente.....	154
Validar las Epistemologías Indígenas.....	156
Realizar Investigaciones en Contextos Indígenas.....	158
Involucrarnos en la Opresión.....	159
La Erudición a través de Colaboraciones Comunitarias.....	160
La Colaboración Comunitaria dentro de Contextos Indígenas.....	163
La Colaboración en Lugar de la Explotación.....	164
La Erudición Adecuada.....	164
Validar las Epistemologías Indígenas.....	166
El Liderazgo Intercultural y la Interculturalidad.....	167
Chapter 5 - Methodology.....	173
Research Purpose & Questions.....	173
Research Design.....	173
Integral Methodological Pluralism.....	174
Co-Constructed Testimonios.....	178
Critical Micro-Ethnography.....	185
Participant Selection.....	190
Data Collection Methods.....	201
Data Management & Analysis.....	204
Data Re-Presentation.....	206
Ethics.....	206
Indigenizing Procedural Ethics.....	207
Ethics of Gender Dynamics.....	208
Ethics of Decolonization.....	213
Research Quality.....	214
Worthy Topic.....	215
Rich Rigor.....	215
Sincerity.....	216
Credibility.....	216

Resonance	217
Significant Contribution.....	218
Ethics.....	218
Ethical Standards for Community-Based Global Learning Research.....	220
Researcher Competency and Responsibilities.	221
Rights of Participants.....	221
Sponsorship.....	225
Publication and Dissemination of Results.	228
Meaningful Coherence.....	229
Metodología	230
El Objetivo y las Preguntas de la Investigación	230
El Diseño del Estudio	230
El Pluralismo Metodológico Integral.....	231
Testimonios Construidos en Conjunto.....	234
Microetnografía Crítica.....	241
La Selección de Participantes	246
Los Métodos de Colección de Datos	257
Gestión y Análisis de Datos.....	260
Re-Presentación de Datos	261
Ética	262
Indigenizar la Ética Procesal.....	262
Ética de la Dinámica de Género.....	263
Ética de la Descolonización	269
Calidad de la Investigación.....	270
Tema Digno	271
Rico Rigor.....	271
Sinceridad	272
Credibilidad.....	272
Resonancia	273
Contribución Significativa	274
Ética	275

Estándares éticos para la investigación de aprendizaje global basada en la comunidad	277
Competencia y Responsabilidades del Investigador.....	277
Derechos de los Participantes.	278
Patrocinio.	283
Publicación y Difusión de Resultados.	285
Coherencia Significativa.....	287
Chapter 6 - <i>Hilos y Tejidos</i> as Framing for the Testimonio and Discussion of this Study.....	288
Centering the Maya Worldview.....	288
Restating the Commitment of Engagement.....	290
Implicating this Study.....	291
Construction of the Testimonio.....	292
Introducing the Themes.....	294
<i>Hilos y Tejidos</i> como Marco para el Testimonio y Discusión de este Estudio.....	295
Centrando la Cosmovisión Maya.....	295
Reafirmar el Compromiso a Participar.....	297
Implicando Este Estudio.....	298
Construcción del Testimonio.....	299
Introducción a los Temas.....	301
Chapter 7 - <i>Hilos Enredados</i>	302
Paternalism.....	302
Charity and Dependence.....	309
Voluntourism.....	313
Navigating the Local Context.....	316
Foreigner’s Privilege.....	327
Lack of Commitment.....	330
Cultural Values.....	336
Lack of Language Skills.....	345
Ancestral Wisdom and Maya Worldview as Resistance to Colonialism and Imperialism	349
Responsibility of the Guatemalan Community.....	360
Chapter Summary.....	364
Institutional Preparation.....	365

Partnership Development.....	366
Program Design	367
Pre-Departure Learning Objectives	368
Program Cycle Debrief and Evaluation	370
Hilos Enredados	371
Paternalismmo	371
Caridad y Dependencia.....	378
Volunturismo	383
Navegación del Contexto Local.....	385
Privilegio del Extranjero.....	397
Falta de Compromiso.....	400
Valores Culturales.....	406
Falta de Habilidades Lingüísticas.....	415
Sabiduría Ancestral y Cosmovisión Maya como Resistencia al Colonialismo y al Imperialismo	420
Responsabilidad de la Comunidad Guatemalteca.....	432
Resumen del Capítulo.....	437
Preparación Institucional	438
Desarrollo de Alianzas	439
Diseño del Programas	439
Objetivos de Aprendizaje Previos a la Salida	440
Informe y Evaluación del Ciclo del Programa.....	443
Chapter 8 - Tejiendo los Hilos	445
Giving and Receiving Knowledge.....	445
Authentic Relationships	451
Coming from the Heart	452
Ethical Departure	455
Co-Constructed Leadership	458
Shared Vision.....	459
Chapter Summary	464
Institutional Preparation.....	464

Partnership Development.....	465
Program Design	466
Pre-Departure Learning Objectives	467
Program Cycle Debrief and Evaluation	468
Alumni Engagement	469
Tejiendo los Hilos	470
Dar y Recibir Conocimiento.....	470
Relaciones Auténticas.....	476
Entrega de Corazón.....	478
Despedida Ética	481
Liderazgo Co-Construido	483
Visión Compartida.....	485
Resumen del Capítulo.....	489
Preparación Institucional	490
Desarrollo de Alianzas	491
Diseño del Programa.....	492
Objetivos de Aprendizaje Previos a la Partida.....	493
Informe y Evaluación del Ciclo del Programa.....	495
Participación de Exalumnos.....	495
Chapter 9 - Hilos del Mismo Tejido	497
Recommendations for Practice	500
Institutional Preparation.....	501
Partnership Development.....	502
Program Design	503
Pre-Departure Learning Objectives	505
Program Cycle Debrief and Evaluation	506
Alumni Engagement	508
Recommendations for Future Research.....	509
<i>Por Ahora</i>	511
Hilos del Mismo Tejido	512
Recomendaciones para la Práctica.....	515

La Preparación Institucional	516
El Desarrollo de Alianzas	517
El Diseño de Programas	519
Los Objetivos de Aprendizaje Previos a la Partida.....	520
El Informe y la Evaluación del Ciclo del Programa	522
La Participación de Exalumnos	524
Las Recomendaciones para Futuras Investigaciones.....	525
Por Ahora.....	527
References.....	529
Appendix A - Testimonio: English.....	562
Threads and Tapestries	562
Los Hilos Enredados	563
Paternalism.....	563
Charity and Dependence	566
Voluntourism	568
Navigating Context	570
Foreigner’s Privilege.....	577
Lack of Commitment	578
Cultural Values	582
Lack of Language Skills	588
Ancestral Wisdom and Maya Worldview as Resistance to Colonialism and Imperialism.	589
Responsibility of the Guatemalan Community.....	596
Tejiendo los Hilos.....	597
Giving and Receiving Knowledge	598
Authentic Relationships	601
Coming from the Heart	601
Ethical Departure	603
Co-Constructed Leadership	604
Shared Vision.....	604
Hilos del Mismo Tejido	607
Appendix B - Testimonio: Spanish.....	608

Hilos y Tejidos.....	608
Los Hilos Enredados.....	609
El paternalismo	609
La Caridad y la Dependencia.....	612
El Volunturismo.....	614
Navegación del Contexto.....	616
Privilegio del Extranjero.....	622
Falta de Compromiso.....	624
Valores Culturales.....	627
Falta de Idioma	633
La Sabiduría Ancestral y la Cosmovisión Maya como Resistencia al Colonialismo e Imperialismo	634
Responsabilidad de la Comunidad Guatemalteca.....	641
Tejiendo los Hilos.....	643
Recibir y Dar Conocimientos.....	643
Relaciones Sinceras	646
Entregarte de Corazón.....	646
Despedida Ética	648
El Liderazgo que se Construye	649
La Visión Compartida.....	649
Hilos del Mismo Tejido	652
Appendix C - IRB Approval Letter	653
Appendix D - Informed Consent: English	654
Appendix E - Informed Consent: Spanish	655

List of Figures

Figure P.1. Weaving as Structure	xxxii
Figure 4.1. Perspective Painting	124
Figure 4.2. Theoretical Overlay	125
Figure 5.1. Four Quadrants of Integral Methodological Pluralism (Esbjörn-Hagens, 2010, p. 36)	175
Figure 5.2. Methodological Framework	177
Figure 5.3. Co-Constructing the Testimonio	181
Figure 5.4. Methodological Alignment.....	190

List of Tables

Table 4.1. Conceptualization of Intercultural Leadership	144
Tabla 4.1. La Conceptualización del Liderazgo Intercultural.....	167
Table 5.1. Participants and Data Collection.....	190
Table 5.2. Data Collection Activities and Methods Description	201
Tabla 5.1. Los Participantes y la Colección de Datos.....	246
Tabla 5.2. La Descripción de las Actividades de Investigación y los Métodos de Colección de Datos	257

Acknowledgements

The work of this dissertation is rooted in the collective story of my family and my community – past, present, and future. Without the love, support, guidance, challenge, and wisdom from the generations that have preceded me and the dedication to construct a better world for those that will follow, this dissertation would not have been possible. I publish this dissertation under my full name to honor my family. I cannot help but smile to see the names of my grandfathers printed on this document, Macario and Thomas. I did not do this work alone. My parents, sister, grandparents, aunts and uncles, and cousins were with me throughout this journey. My mother, Diana Cantu Benavides, constantly reminded me that wisdom and strength do not require formal degrees. My father, Edward Louis Benavides, encouraged me to always persist. My sister, Felicia Renee Benavides, was the first in our family, not only to go to college but also to continue to graduate school. She helped me find courage and balance throughout this experience, reminding me who I was doing this for.

This work would also have been impossible without the unwavering support of my wife, Ruddy Yañez Benavides. We entered into this chapter of our life with a lot of uncertainty, and we navigated the muddiness together over the last three years. During this time, we welcomed our two children to the world, endured the realities of a global pandemic, traveled as a family to Guatemala for my research, and continuously worked to strengthen our family. This foundation of love, purposeful support, and collective strength helped me to strive for excellence in everything I did in my graduate studies. I also want to thank my children, Macario Thomas II and Élica Jane, for bringing an indescribable love into my life. The last year of this doctoral program has pulled me away from you more than I would ever want – I have missed family

dinners, bedtime stories, goodnight snuggles, and weekend excursions. This will not be your life moving forward, and I look forward to this next chapter with you.

También quisiera agradecer a mis suegros y mis cuñadas y cuñado. Yo sé que no fue fácil ver la labor adicional que ha asumido Ruddy estos últimos tres años, y agradezco muchísimo el apoyo que nos han dado en cuidar a los nenes y brindarme el espacio y el tiempo para completar este programa.

Por supuesto, esta investigación no hubiera sido posible sin la comunidad guatemalteca. Gigi, mi mamá postiza, gracias por confiar en mí. No hay palabras adecuadas para capturar el agradecimiento que te debo. Sos una persona increíble, y espero que este manuscrito haya logrado ampliar tu voz y tu visión. Gracias por brindarme la oportunidad de colaborar con vos y aprender de todo lo que hacen en tu comunidad. Gigi, Carlitos, Erik y Adri, gracias por ser nuestros anfitriones bondadosos y por aceptarnos como parte de su familia. Gracias a todos que trabajan por Construyendo Comunidad y a los miembros de la comunidad por la apertura a conectarse con nosotros y compartir sus relatos. Espero que recuerden siempre el poder y la sabiduría que tienen – nosotros voluntarios podemos aprender muchísimo de ustedes. Me da mucho ánimo continuar esta colaboración.

There are several academic mentors who have contributed greatly to this work as well. From the beginning of my doctoral journey, Dr. Kerry Priest has been an incredible support and mentor. When we were asked to start thinking about possible major professors, you were the only person on my list. I have learned so much from you, and you continue to encourage me to push boundaries and surface perspectives that are often unheard. Your depth of knowledge, cultural and intellectual humility, and genuine dedication have allowed me to challenge myself, my committee, the university, and the field to critically examine our structures and processes.

You created space for me to design and execute work in which I could bring my full, authentic self – something I had never experienced before in the world of academia. Where many major professors would have rejected my unconventional ideas, you supported and even advocated for them. For this, I am eternally grateful.

Dr. Alex RedCorn, I am not sure how to fully articulate the impact you have had on my life. Before we even knew each other well, you recognized value in me that I was not always aware of. Not only did you teach me about the disruptive force I could be in academia, you allowed me to experiment in your classes and push boundaries in ways many professors would not have permitted. You introduced me to the world of qualitative inquiry and Indigenous entanglements, and the validation I felt in our work together gave me the strength to survive and thrive in other areas of my doctoral journey. You always had my back when I wanted to do something disruptive and even trusted me to co-construct learning experiences for fellow graduate students. Thank you for helping me make sense of my story and for teaching me how to nurture its roots so it can continue to emerge from the ashes of the prairie fire.

I would also like to thank Dr. Amanda Morales for the mentorship she has given me since my undergraduate years. Dr. Morales, you have been influential in my growth and development as a professional, an educator, and a scholar. You introduced me to the importance of critical theory and praxis, as well as the work that critique does to bring about change. When I was feeling overwhelmed, you reminded me of my strength and helped me see how my work contributed to transforming the world. It was the knowledge that you would be reading this dissertation report that gave me the courage to thoroughly deconstruct our current reality and surface all of the ways that we are all implicated. Thank you for holding me to purpose and reminding me of the responsibility that comes with this awareness.

I am also grateful to Dr. Trisha Gott for her role on my committee and in my professional experiences these last few years. Your knowledge of the field and valuable insights into the world of higher education helped me further develop my research design. You have also challenged me to always keep the application of theory in mind. When I felt myself losing my practitioner identity, you reminded me of the purpose of engaged work.

Furthermore, I want to acknowledge the contributions and mentorship of Dr. Sean Eddington in this work. Many of the methodological considerations I employed in this study were introduced to me during your field methods course. Through feedback on this study and collaborations on other publication projects, you have helped provide me with valuable insights for navigating academia as an emerging scholar.

In addition to these members of my committee, there are several others who have played an instrumental role in my doctoral journey. Above all, there were the friends, colleagues, and thought partners who have I have had the privilege of collaborating with over the last few years. Jurdene Coleman and Aliah Mestrovich Seay, there is no way I could have made it through this journey without your friendship and our rarely productive but somehow always fruitful reading group. I am also grateful for the friendship and collaborations I have built with Drs. Tess Hobson, Roberta Maldonado Franzen, and Saya Kakim. Finally, I would like to extend my gratitude to Drs. Brandon Kliewer, Brett Mallon, Tim Steffensmeier, and Gregory Paul, as well as Terrie McCants for the learning I was afforded under your teaching.

There were so many friends, faculty, staff, and colleagues to whom I am grateful. Thank you for supporting, challenging, and believing in me. I look forward to the continued work we will do together.

Dedication

I dedicate this dissertation to my children, Macario Thomas II and Élica Jane. Dream with all your heart and never let this world limit you. You give purpose to everything I do. Los quiero por siempre.

Preface

Our testimonios
Paint a story overlooked
Let's burn it all down

In these last three years, I have engaged increasingly in the work of storytelling – in particular, the work of surfacing stories of those whose voices have historically been dismissed, discounted, or otherwise silenced. During the second year of my doctoral studies, I wrote two haiku. The first, shown above, represented the pain I was experiencing. It was 2020. Racial tensions in the United States were heightened, a global pandemic was wreaking havoc across the world and becoming yet another source of political polarization, and the learning community I was a part of had become a place of epistemological violence. I was tired. I was angry. I was at a breaking point.

Childhood trauma related to growing up in a low-income home surfaced early in the pandemic when our apartment flooded. It was the home into which my wife and I brought our first child just six months earlier. In just a few days, we had to cram most of our belongings into storage and move into temporary housing. I broke down in the empty apartment, thrown back to fifteen years earlier when my childhood home was lost to foreclosure, and my family hastily threw all of our belongings into black trash bags and drove away in the middle of the night.

The more I engaged in the work of storytelling, the angrier I became. I began to reflect on how education, the *great equalizer*, was stripping me of my roots. I finally acknowledged the painful truth that I had not felt a sense of belonging within my own family since starting my undergraduate education. My mom's family lived in the same town for generations until my grandparents moved away. My dad's family lived in the same town for generations until my parents moved away. I grew up surrounded by my family and culture, rooted in a collective

story. Until I moved away. Yet, the physical distance was only one element of the growing disconnect. I was different. I spoke different. I acted different. I thought different. The further into academia I went, the more of my roots I felt melting away.

Amid all of that pain and anger, something new was ignited. I felt hope. I had named something that had been clawing at my heart for so many years but that I had insisted on ignoring. I could no longer ignore it. The silence had been broken, and the story was echoing across every aspect of my life. A process of healing had begun. My roots were not dead; they had just been neglected and ignored. Through this critical hope, I found myself pushing back in more meaningful ways. I would no longer accept the unspoken expectation that I should adapt to the traditions of academia and disregard the stories that shaped me. I would name the structures that sought to diminish my voice, and, in doing so, I would disrupt the silence that sustains them.

*The story unfolds
From the words emerge action
From ashes, justice*

The second haiku illustrates this critical hope, as well as the healing and reconciliation that this hope represents. Action and justice do not refer to retribution or retaliation. Instead, these concepts remind me that the work is ongoing and that change cannot be achieved without an active commitment to creating a just reality. In academia, epistemological justice is one such commitment that is needed. Bhambra (2021) describes epistemological justice as a critique of “the ‘grand narratives’ that structure the contexts within which we come to understand ourselves and others. It is this which shapes who has the power (and why) to assert their knowledge” (p. 76). As such, achieving epistemological justice involves “addressing the ways in which colonization and slavery were integral to the Enlightenment project of modernity – structuring its knowledge claims as well as its institutions – but rendered invisible to it” (Bhambra, 2021, p.

76). Making visible these structures that have been made invisible is disruptive, but it is also necessary for healing and reconciliation.

However, Batts (2008) explained that “true reconciliation can happen... only when all parties understand each other in ways that lead to behaving differently” (p. 277). In other words, offering a critique of hegemonic structures while simultaneously operating within their parameters can ultimately serve to reinforce the existing underlying frame (Stein, 2021). This concept informed my approach to structuring this dissertation.

Reading this Dissertation

In designing and carrying out this research, I have actively worked with colleagues from the Guatemalan community to disrupt the traditions of U.S. academia and legitimate the epistemological perspectives of the community in which the stories emerged. The act of disruption does not seek to reverse power dynamics by situating local knowledge systems as inherently superior to those that have emerged from Europe. Rather, in decentering Eurocentric normativity in higher education, I engage in a practice of humility in which I recognize local epistemologies as one of many valid ways of making sense of the world. In particular, I acknowledge that local knowledge traditions are particularly well-suited for making sense of and addressing local challenges.

At the same time, I recognize that the partnerships described in this study are situated within colonial structures embedded within colonial states. Therefore, it is important to seek ways to bridge across epistemological boundaries while actively decentering the primacy of colonial institutions. Attempting to operate solely from the epistemological orientation of the local community would risk (a) ignoring my own limitations to step outside of my colonial socialization and (b) promoting the appropriation and commodification of local knowledge.

Furthermore, without actively naming and decentering the normativity of Eurocentric ways of knowing, being, and doing, I would fail to recognize the asymmetrical power dynamics that persist in the enduring colonial order.

It is important that I also acknowledge that I am the product of a complex and entangled history of colonization in which my *mestizaje*, or mixed heritage, is connected to both colonizer and colonized. Pulido (2017) argued that it is particularly crucial for mestizo scholars to grapple with concepts of settler colonialism because our connection to the colonizer is not simply related to our Spanish ancestry. Rather, the mestizo identity “embodies a historical location of racism and Indigenous erasure and in the U.S. a complicity with white settler futurity” (p. 168). In other words, this *middle ground* identity I hold has been a powerful tool of colonialism by contributing to narratives of Indigenous extinction and by actively participating in the colonial oppression of Indigenous communities.

This complicated entanglement presents several challenges to how I might honor my indigeneity while also acknowledging the dangers of *mestizo melancholia*, which Spears-Rico (2015) described as “mestizos seek[ing] indigenous people to resolve their feelings about the conquest and to understand the violent moment of rape which birthed *mestizaje*” (p. 28). First, I must avoid relegating Indigenous peoples to a romanticized and historical representation rather than recognizing them as contemporary peoples. Second, I must avoid seeking an Indigenous population to serve as a surrogate for the roots I will never know. Finally, I must recognize that the racialization I experience in the United States does not accompany me when traveling in Latin America; instead, I must continuously implicate myself in the ongoing colonial violence facing Indigenous peoples across the Americas and perpetuated by people like me.

One way I have attempted to address these challenges is to embrace my cultural intuition as a valid way of knowing. To that end, I have turned to the women in my life, as women are knowledge holders in my family. Specifically, my mother, my maternal grandmother, and my wife have been sources of clarity throughout this study. In line with Muñoz (2018), I lean into Mexican Indigenous teachings that all life is connected to both earthly and spiritual realms, emphasizing duality, intuition, and fluidity. Some details I know from having lived (t)here, walking the land with my folks. Some details I know from sitting around the kitchen table after the dishes have been cleared and listening into the conversations of friends and family. (p. 64)

As I have engaged with the stories of authors involved in the work of decolonizing and indigenizing and who have roots in the Americas, I have found myself *recognizing*, despite not always knowing why these stories seem familiar. I do not remember hearing all of these teachings in my childhood, but they feel like home. My mother's words, "home is wherever we are," resonate in these moments when I do not understand the familiarity I am feeling – in these moments, I am in a space outside of Eurocentric epistemology. This fluid and intuitive knowing was a crucial meaning-making process throughout this dissertation study.

With this framing in mind, I structured this dissertation in a way that resembles the entangled and complex nature of my *mestizaje*. I use the metaphor of weaving (Figure 1.1), rooted in the Maya worldview, to unravel and weave together the threads of local knowledge and academic conventions. As such, this dissertation does not follow the traditional five-chapter structure. Instead, each of the nine chapters is conceptualized as a thread in the tapestry of this dissertation report. In this section, I outline the purpose of each of the chapters comprising this dissertation.

Figure P.1. Weaving as Structure



The first five chapters of this dissertation are primarily guided by academic tradition. Chapter 1 introduces the context of the study and outlines the theoretical considerations that informed my approach to this work. In these pages, I set the stage for the remainder of the report. In Chapter 2, I present my subjectivity and further discuss my positionality with regard to this study. I engage in subjectivity through the use of a personal testimonio, walking through how my lived experiences play a role in the work of this dissertation. While subjectivity statements are often embedded within the introduction or methodology chapter, I am intentional in the decision to present mine as a separate chapter. In doing so, I place emphasis on the ways I am implicated in this study. Additionally, using testimonio as subjectivity serves to introduce readers to the purpose and structure of testimonios.

The literature review I present in Chapter 3 provides an in-depth examination of current literature related to community-based global learning, which is the primary type of partnership

explored in this study. In this chapter, I provide historical information about the field of service learning and the transition of service into the global arena. I also discuss issues and opportunities related to these partnerships and discuss gaps in the literature.

Similar to subjectivity statements, theoretical frameworks often vacillate between different chapters depending on the author. Some prefer to include theoretical framing in the literature review as a part of the conceptual underpinnings of a study. Others choose to outline the theoretical framework in the research design chapter as a way to ground the methodological approaches. I decided to set my theoretical framework as a standalone chapter to recognize it as a critical thread in the tapestry.

Chapter 5, then, is the space in which I outline the methodological choices that informed this study. I present an in-depth overview of the research design, including a discussion of the standards of quality and the many ethical considerations related to this study.

In Chapter 6, I dive deeper into the Maya worldview and the framing of threads and tapestries. This chapter marks a shift from the primarily academic foundation of the study toward a localized approach to meaning-making represented in the presentation of the findings and discussion. Then, in Chapters 7 and 8, I present the two themes that emerged from the research. Consistent with the concept of critical hope, I intentionally separate the two themes into distinct chapters to demonstrate how they are woven together to form a more complex understanding. Finally, in Chapter 9, I conclude this dissertation by re-emphasizing that each of these separate threads presented is woven together to form one cohesive tapestry.

In line with engaged scholarship, the contribution to the community was a significant consideration for this dissertation. It was with this contribution in mind that I made the decision to present this dissertation in both English and Spanish. While I could have simply offered a

simplified and more practical document to my Guatemalan colleagues, doing so would have contributed to the notion that they lack ability or interest to explore theoretical and methodological underpinnings to make meaning of how this study was conducted. Through dialogue with my colleagues in which they expressed a desire to read the dissertation in its entirety, we decided that it was necessary to publish the dual language report so that it was accessible.

Given the challenges of translation, there was one major stylistic choice that I made intentionally and in collaboration with my Guatemalan colleagues to ensure that the narrative presented in this dissertation authentically represented their perspectives. In the Guatemalan Spanish dialect, there are two distinct forms of the informal *you*, each with its own verb conjugation rules. The form, *vos*, is specifically used within intimate friendships and familial relationships while the form, *tú*, is used as a more collegial term. In the testimonio, readers will notice that Gigi, the founder of the nongovernmental organization, addressed foreign volunteers and educators, as well as her fellow Guatemalans. In the Spanish-language version of the testimonio, these two groups were distinguished through the use of *vos* and *tú*. However, there was not an English-language equivalent that I could draw from in the translated narrative. As such, the use of italics allowed me to provide readers with a visual representation of the different audiences to whom Gigi speaks. When I present her testimonio throughout this report, italicized text is used when Gigi is speaking to foreign volunteers while the standard font is used to represent Gigi's words addressed to her compatriots.

Prefacio

*Los testimonios
Revelan lo oculto
Derrumbámolo*

En los últimos tres años, he participado más y más en la labor de narración – y en particular, la labor de surgir las historias de las comunidades cuyas voces históricamente han sido disminuidas, rechazadas y silenciadas. En el segundo año de mi programa de doctorado, escribí dos poemas tipo haiku. El primero que se muestra arriba representa el dolor que sufría. Fue el año 2020. Las tensiones raciales en los Estados Unidos se agudizaron y una pandemia global estaba causando estragos alrededor del mundo y volviendo otra fuente de polarización política. Además, la comunidad de aprendizaje para el programa de doctorado se estaba haciendo un lugar de violencia epistemológica. Estaba cansado. Estaba enojado. Estaba en un punto de ruptura.

El trauma de mi infancia a resultado de mi crianza en la pobreza reapareció nuevamente a comienzos de la pandemia cuando se inundó nuestro apartamento. Este fue el hogar al que llegó nuestro primero hijo justo seis meses antes. En unos pocos días, tuvimos que empacar todas nuestras pertenencias en almacenamiento y mudarnos a un alojamiento temporario. Lloré al ver el apartamento vacío, transportado al momento en que, quince años antes, perdimos el hogar de mi niñez a causa de la ejecución hipotecaria. Esa noche arrojamos todas nuestras pertenencias en bolsas de basura negras y nos mudamos de esa casa en medio de la noche.

En cuanto más me dediqué a la labor de narración, más enojado me puse. Empecé a reflexionar sobre la manera en que la educación formal, *el gran nivelador*, me despojaba de mis raíces. Por fin denominé la verdad dolorosa de que no tenía ese sentido de pertenencia a mi familia desde que empecé mi programa de licenciatura. La familia de mi mamá vivió en el

mismo pueblo por generaciones hasta que se fueron mis abuelos. La familia de mi papá vivió en el mismo pueblo por generaciones hasta que mis papás se fueron. Crecí rodeado de mi familia y mi cultura, enraizado en nuestra historia colectiva. Hasta que me fui. Sin embargo, la distancia fue un solo elemento de la creciente desvinculación. Era diferente. Hablaba de forma distinta. Me comportaba de manera distinta. Pensé de forma distinta. Cuanta más entraba en la academia, tanto más sentía que estaban desapareciendo mis raíces.

Entre tanto dolor y enojo, se encendió una chispa de algo más. Sentí que había esperanza. Había denominado algo que golpeaba mi corazón por varios años, pero lo había insistido en ignorar. Jamás aguanté ignorarlo. Se había roto el silencio y se estaba repitiendo como un eco la historia a lo largo de mi vida. El proceso de curación se había iniciado. No estaban muertas mis raíces; solo estaban descuidadas y malnutridas. A través de esta esperanza crítica, me encontré rechazando cada vez más lo problemático de mi educación. Ya no aguantaría la expectativa tácita de que tuviera que adaptarme a las tradiciones académicas y desechar la sabiduría de las historias familiares que me formaron. Denominaría las estructuras que pretenden disminuir mi voz. Al hacerlo, rompería el silencio que las sostiene.

*Por el incendio
Se despliega el cuento
Cenizas justas*

El segundo haiku muestra la esperanza crítica, igual como la curación y la reconciliación que ella representa. El incendio y las cenizas no se refieren al castigo o represalias. Al contrario, estos conceptos me recuerdan que la labor está en curso y que la transformación no se realiza sin un compromiso activo con llevar a cabo una realidad justa. En la academia, la justicia epistemológica representa un ejemplo de ello. Bhambra (2021) describió la justicia epistemológica como una crítica de las grandes narrativas que forman los contextos en que

hemos llegado a comprender sobre nosotros mismos y otros. Son ellas las que forman quién tiene el poder (y por qué) para reivindicar sus conocimientos. Por lo tanto, avanzar la justicia epistemológica se trata de abordar las maneras en que el colonialismo y la esclavitud eran esenciales para el proyecto de la ilustración acerca de la modernidad. Es necesario reconocer que la reivindicación de conocimiento y el establecimiento de instituciones se estructuraron por estos sistemas, a pesar de que se quedan invisibles (Bhambra, 2021). Hacerlos visibles es perturbador, pero también es necesario para fomentar la curación y la reconciliación.

Sin embargo, Batts (2008) explicó que la reconciliación de verdad solo se puede lograr cuando todo partido se entienda al nivel de cambiar la forma de comportarse. Es decir, criticar las estructuras hegemónicas mientras operan dentro de sus parámetros puede reforzar el marco subyacente (Stein, 2021). Este concepto informó la estructura de este reporte de tesis.

La Orientación al Formato de esta Tesis

En el diseño y la realización de este estudio, colaboré de manera activa con colegas guatemaltecas para interrumpir las tradiciones académicas de los estados unidos y legitimar las perspectivas epistemológicas de la comunidad de cual surgen las historias. El acto de interrumpir no se trata de revertir las dinámicas de poder al centrar los sistemas de conocimiento local como superior a los europeos. Al contrario, al descentrar la normatividad eurocéntrica de la educación superior, practico la humildad y reconozco que las epistemologías locales son tan válidas como las de Europa. En particular, reconozco que las tradiciones de conocimiento locales son ideales para darle sentido y resolver cuestiones locales.

A la misma vez, reconozco que las colaboraciones descritas en este estudio se ubican dentro de estructuras coloniales incorporadas en estados coloniales. Por lo tanto, es importante buscar oportunidades para tender puentes a través de las fronteras epistemológicas y descentrar

activamente la primacía de las instituciones coloniales. El intento de plantear la cuestión del estudio solamente enmarcada en la orientación epistemológica de la comunidad local arriesgaría que (a) ignorara mis propias limitaciones en sobrepasar mi socialización colonial y (b) promoviera la apropiación y mercantilización del conocimiento indígena. Además, sin denominar y descentrar las ontoepistemologías eurocéntricas, sería imposible reconocer de verdad la asimetría de las dinámicas de poder que persisten en el orden imperecedero colonial.

Es importante reconocer que también soy el producto de una historia compleja y enredada del colonialismo en que mi mestizaje se conecta tanto al colonizador como al colonizado. Pulido (2017) explicó que es particularmente necesario que los académicos mestizos lidien con los conceptos del colonialismo de colonos porque nuestra conexión al colonizador no solo se trata de nuestra herencia española. Al contrario, la identidad mestiza representa una ubicación social histórica a través de la cual ha habido racismo contra los pueblos indígenas igual como borradura cultural. En el contexto estadounidense, también eran cómplices en el porvenir del colono blanco. Dicho de otra forma, esta identidad de punto medio has sido una herramienta poderosa con respecto al colonialismo por contribuir a las narrativas sobre la extinción del indígena y por participar en la opresión colonial de las comunidades indígenas.

Este enredo complicado planteó varios retos respecto a cómo honrar mi indigeneidad y al tiempo reconocer el peligro de la melancolía mestiza, la que Spears-Rico (2015) describió como la búsqueda del mestizo de un pueblo indígena para resolver sus sentimientos respecto a la conquista y para entender el momento de la violación a través de la que nació el mestizaje. Primero, tuve que evitar el riesgo de relegar a los pueblos indígenas a una representación romantizada e histórica en vez de reconocer su existencia contemporánea. También fue esencial evitar buscar algún pueblo indígena para servir como sustitutivo de las raíces que nunca

conoceré. Por último, tuve que reconocer que la racialización que sufro en los Estados Unidos no me acompaña al atravesar la frontera. En América Latina, fue importante que me involucrara en la violencia colonial en curso que sufren pueblos indígenas por toda la región que se perpetúa por mestizos como yo.

Un medio de abordar estos retos fue contar con mi intuición cultural como forma válida de conocer. A tal fin, me dirigí a las mujeres en mi vida, ya que las mujeres son las guardianas del conocimiento en mi familia. Específicamente, mi mamá, mi abuela materna y mi esposa fueron fuentes de claridad a lo largo de este estudio. En consonancia con Muñoz (2018), hice caso a las enseñanzas mexicanas indígenas de que toda la vida está interconectada con los ámbitos terrenales y espirituales, algo que destaca la dualidad, la intuición y la fluidez. Algunos asuntos los conozco por haberlos vivido y por atravesar la tierra. Otros más los conozco por haberme sentado en la mesa para escuchar las conversaciones entre familiares y amigos.

Al interactuar con las historias de autores que se centran en la descolonización e indigenización y que tienen las raíces en países americanos, me encontré en un lugar de reconocimiento, a pesar de no siempre entender por qué estas historias parecían tan familiares. No recuerdo todas cuando reflexiono sobre las enseñanzas de mi niñez, pero me siento como en casa cuando las escucho. Las palabras de mi mamá, “dondequiera que nos encontremos, estamos en casa” resuenan en mí en esos momentos cuando no entiendo por qué una historia parece conocida. Es entonces cuando me encuentro fuera de la epistemología eurocéntrica. Esta forma intuitiva y fluida de conocer fue esencial para darle sentido al estudio.

Teniendo en cuenta este marco, he estructurado esta tesis de manera que refleja la naturaleza enredada y compleja de mi mestizaje. Empleo la metáfora de tejer (Figure 1.1, pág. xxvi), enraizado en la cosmovisión maya, para desenredar y tejer de nuevo los hilos de

conocimiento local y las tradiciones académicas. Por lo tanto, esta tesis no sigue el patrón tradicional de cinco capítulos. Al contrario, cada uno de los nueve capítulos se conceptualiza como un hilo en el tejido de este reporte. En esta sección, delinearé el propósito de cada capítulo que forma parte de mi tesis.

Los primeros cinco capítulos de este reporte se informan principalmente por las tradiciones académicas. En el Capítulo 1, presento el contexto del estudio y delinearé las consideraciones teóricas que informan mi planteamiento con respecto a la investigación. También establezco las bases para el resto del reporte. En el capítulo 2, hablo sobre mi subjetividad y comento más en mi posición acerca del estudio. A través de mi propio testimonio, reflexiono sobre mis experiencias y como estas jugaron un papel en la realización del estudio. Aunque es típico incorporar las declaraciones de subjetividad en la introducción o el capítulo en que se presenta la metodología decidí con intención presentar la mía como capítulo independiente. Al hacerlo, me involucro explicativamente en las cuestiones de este estudio. Además, el uso de testimonio como subjetividad sirve para orientar a los lectores al propósito y la estructura de la metodología.

En la revisión bibliográfica que se presenta en el Capítulo 3, analizo en profundidad la literatura existente sobre el aprendizaje global basado en la comunidad, el que es el formato principal de colaboraciones que se explora en este estudio. En este capítulo, presento información histórica acerca del campo de aprendizaje en servicio y el traslado de este al ámbito global. También comento en las cuestiones y oportunidades con respecto a estas colaboraciones y destaco la brecha existente en la literatura.

Igual como con las declaraciones de subjetividad, los marcos teóricos también oscilan entre varios capítulos dependiendo del autor. Algunos prefieren incorporar el marco teórico en la revisión bibliográfica como parte de los fundamentos del estudio. Otros delinear el marco

teórico en el capítulo sobre la metodología para basarla en ello. Decidí presentar el marco teórico en que se basa este estudio como capítulo independiente para reconocer que es un hilo que forma una parte esencial del tejido.

El Capítulo 5, entonces, es el lugar donde articulo el proceso metodológico del estudio. Presento un profundo resumen del diseño de la investigación que incluye los estándares de calidad y las numerosas consideraciones éticas acerca del estudio.

En el Capítulo 6, profundizo más en la cosmovisión maya y el marco de hilos y tejidos. Este capítulo marca el cambio de la fundación académica al planteamiento localizado de conocer que se ve reflejado en la presentación de las conclusiones y la discusión. Luego, en los Capítulos 7 y 8, presento los dos temas que surgieron a través del estudio. En consonancia con el concepto de la esperanza crítica, los separo intencionalmente en capítulos distintos para mostrar cómo se tejen para formar un profundo entendimiento de la cuestión. Por último, en el Capítulo 9, concluyo este reporte volviendo a destacar el tejido cohesivo que se forma por los varios hilos.

Chapter 1 - Introduction

Higher education institutions in the United States face pressure to develop students' capacity to thrive in a globalized society (Niehaus et al., 2019) and have turned to international programs to address this need (LeCrom et al., 2015). The Institute of International Education (2019b) reports that U.S. study abroad participation increased by over 9% from the 2014-2015 academic year to the 2017-2018 academic year. The most significant increase in this trend has been in short-term education abroad programs, which grew by approximately 24% in the same period of time (Institute of International Education, 2019a). Short-term education abroad includes faculty-led, direct enrollment, exchange, community-based global learning¹ (CBGL), and other international learning formats and are typically eight weeks or fewer (Niehaus et al., 2019).

Curricular and co-curricular CBGL programs are the focus of this study because of their potential for both positive and harmful impact (García & Longo, 2013). While global community-engaged programs may contribute to local change efforts within engaged communities, these programs often prioritize the learning outcomes related to student participation. Given this gap in reciprocal practice, programs are likely to engage in superficial change efforts and/or perpetuate global inequities stemming from colonial structures and imposed Eurocentric and U.S.-centric cultural frameworks.

¹ Hartman et al. (2018) advocated for a shift in the discourse around programs previously called international or global service learning as a way of recognizing a more reciprocal partnership with host communities.

Acknowledging the problematic discourse of *service* as contributing to the persistence of institutionalized colonial and Eurocentric dominance around the globe, the updated description of CBGL “more explicitly recognizes the learning contributions advocated for and/or offered by partners external to campus (Hartman et al., 2018, p. 30).

Rationale of the Study

There is substantial literature on the meaningful experience that short-term education abroad offers to – predominantly white – U.S. students (Gaia, 2015; Schenker, 2019). Educators know that international experiences create conditions for students to develop global competence. In CBGL programs, global competence is situated as a primary outcome for the experience through which students apply their U.S. education in international contexts. However, from the perspective of decolonization and indigenization, the imbalance of consideration for student, institution, and community interests and impact contributes to the persistence of the colonial world (Smaller & O’Sullivan, 2018). By situating programs as opportunities for students to impose their academic and cultural frameworks from the global north into communities around the world, educators may fail to adequately prepare students to appreciate and learn from local ways of being, knowing, and doing.

The implications related to CBGL as a potential colonial practice are important because, as Tejeda et al. (2003) explained, “Western epistemology and systems of knowledge have been integral to the internal colonial domination suffered by indigenous and nonwhite peoples” (p. 22). Furthermore, it is especially significant to examine international education practices in programs where students are engaged with Indigenous communities or studying on Indigenous lands. In the 2017-2018 academic year, almost 40% of U.S. study abroad participants traveled to colonial states founded on Indigenous lands (Institute of International Education, 2019a). According to literature on ethical CBGL programs, educators must meaningfully center reciprocity and make space for the perspectives and stories of host communities in program design, implementation, and evaluation (Chapa-Cortés, 2019; Hartman, 2015; Hartman et al., 2018; Sumka et al., 2015). Otherwise, they risk perpetuating problematic interactions between

colonial institutions and host communities that are Indigenous and/or have strong ties to Indigenous roots.

Significance of the Study

Through an extensive review of literature related to the field of CBGL (see Chapter 3), I have identified three primary gaps related to the research questions. First, literature continues to exclude community voices from the process of developing CBGL theory, practice, and pedagogy (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O’Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Second, research that does surface community perspectives tends to have a narrow focus related to a specific CBGL program (Lough & Toms, 2018). Finally, CBGL scholars and educators tend to focus on positive outcomes and minimize adverse effects (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008).

Scholars in the critical and/or fair trade learning factions of the field have made efforts to surface the perspectives of host communities (Chapa-Cortés, 2019; Grain et al., 2019; Heidebrecht & Balzer, 2020; Hernández, 2015; Larsen & Searle, 2016). However, others have explained that structural barriers such as time and financial investment prevent a broader commitment to this work (Miron & Moely, 2006; Reynolds, 2014; Schroeder et al., 2009). The reliance of the neoliberal² institution on cost-benefit analyses continues to hinder reciprocity in community-engaged scholarship and practice (Dzur, 2019; Harvey, 2005; Lawson et al., 2015; Levidow, 2002; Morton & Bergbauer, 2015; Saunders, 2014; Woolf, 2008).

² Related to civic engagement endeavors, Kliewer (2013) argued that “neoliberal ideology *produces* a very specific governing and organizing regime that makes democratic and justice aims difficult to achieve” (p. 74, emphasis in original), because it establishes boundaries around what and how work can be done so that the underlying capitalist system remains stable.

Scholarship that addresses these gaps is necessary so that higher education institutions can “address more fully the value of living in complex situations, respect and acceptance of varying cultural perspectives, and a greater sense of responsibility to others” (Gaia, 2015, p. 28). Without efforts to do so, educators will likely fail to support their students in developing the critical global competence that is promoted as a fundamental learning outcome. To address these gaps, especially within Indigenous contexts, CBGL scholars will need to actively center reciprocity at the heart of their practice, meaningfully engage Indigenous and local knowledge systems, and implicate themselves in the inequitable realities of their community partners.

My study explored these gaps by examining how one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala describes its experiences with international volunteers from across the global north. This research can help educators, students, and community partners understand how to decolonize and indigenize short-term CBGL programs engaged with Indigenous communities and/or on Indigenous lands.

Theoretical Underpinnings

In this section, I offer a brief overview to orient the reader to the theoretical basis of this study. In Chapter 4 of this dissertation, I will provide an in-depth discussion on the theoretical, ontoepistemological, axiological, and conceptual frameworks underpinning this study.

Social Constructionism and Critical Theory

A foundational assumption informing this study is that reality is socially constructed and that research and practice must critically examine the ways in which this social reality is rooted in historical and contemporary asymmetrical power dynamics as a means of constructing a more just future reality. Social constructionism is a theory suggesting that human beings creatively and collectively shape the social world through patterned social interactions (Berger & Luckmann,

1967). Reality in this sense does not refer to the physical existence of a person or thing but rather to its social meaning, which has been constructed through an ongoing process of making sense of the world and the social spaces experienced by individuals and groups of people.

Over time, these patterned interactions form social practices and cultural norms, values, and perspectives (Hazy & Uhl-Bien, 2015). These norms are then institutionalized through a cycle of socialization, further reifying what Ospina (2019) describes as social location – or the ways that adherence to or divergence from normative practices result in inequitable power dynamics in which individuals are considered *within* or *outside* of the social structure. To understand these power imbalances, critical theory provides a lens through which to unpack the complexity of social systems (Larrain, 1996; Steinberg & Kincheloe, 2010). In addition to critiquing inequitable and unjust systems, critical hope promotes action for liberation (Duncan-Andrade, 2009).

Decolonization and Indigenization

Given that this study was conducted within a community of Maya peoples and people with strong ties to their indigeneity, I also committed to a foundation in decolonizing and indigenizing methodologies. The practice of conducting research within Indigenous contexts has a long history fraught with exploitation, colonial violence, and dehumanizing rationales (Smith, 2012). Gaudry's (2011) framework of insurgent research calls on scholars to reimagine academic work as a more participatory and relational endeavor that honors the community with which the research is done. This is done by grounding studies in the local Indigenous worldview and knowledge systems and sharing ownership of the research process with the community.

The frameworks of decolonization and indigenization serve to validate Indigenous knowledge and recognize the colonial past, present, and future of the world (Smith, 2012).

Specifically, Smith (2012) explained that decolonization is a tool for dismantling colonial power structures, while indigenization is a tool for surfacing and legitimating Indigenous ontoepistemologies.

Community-Engaged Scholarship

The values and functions of engaged scholarship are also at the core of this research. Jacquez et al. (2016) explained that community-engaged scholarship is an orientation wherein “the entire research endeavor must be participatory in order to produce qualitatively different results that are based on community-identified problems and needs” (p. 78). This relational and justice-oriented approach to research localizes knowledge production, dissemination, and application.

Within Indigenous communities and/or communities with strong ties to Indigenous roots, engaged scholars must decolonize and indigenize their approach to community engagement. This means framing the research process through the value, knowledge, and cultural framework of the community. While making progress on public problems is a common characteristic of engaged scholarship, a decolonizing and indigenizing approach aims to promote sovereignty and self-determination.

Intercultural Leadership and Interculturalidad

Finally, this research recognizes that community-engaged partnerships are an act of intercultural leadership through which meaningful and reciprocal transformation can be achieved. The conceptualization of intercultural leadership that I have developed focuses on the adaptive work of social transformation. This working model blends several leadership theories that are transformative, relational, and collective together with the developmental nature of intercultural learning (Benavides, 2020).

Additionally, I have deconstructed and complicated normative academic notions of intercultural competence by weaving an Indigenous framework of interculturalidad into the fabric of this approach to understanding and practicing leadership. Interculturalidad emerged from Indigenous communities across the Americas and situates the historical and contemporary experiences with colonialism at the forefront of how we make sense of cultural difference. By emphasizing an Indigenous worldview of the singular, interconnected vision of humanity, interculturalidad is a commitment to reciprocal, interdependent relationships.

Research Purpose & Questions

The purpose of this study was to examine how the founder³ of one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala described their community's experiences with international volunteers and how these reflections can inform university-community partnerships. My research considered the question and sub-question:

1. How do members of one non-governmental organization in the Guatemalan community describe interactions with visiting volunteers from around the world?
 - a. What implications do these reflections have for community-engaged community-based global learning (CBGL) programs?

³ From a Eurocentric and conventional academic lens, there can appear to be tension between the individual perspective described in the research purpose and the collective perspective described in the research questions (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012). However, from the cultural and ontoepistemological frames of the local Guatemalan community and the testimonio methodology, this tension does not exist (Pérez Huber, 2009). Testimonios are rooted in the collective, which is culturally relevant within the Guatemalan and Maya context (Beverley, 2004; Delgado Bernal et al., 2012).

Operationalization of Constructs

There are several constructs used throughout this report that do not have universal definitions. As such, it is important that the reader understands how I have come to understand and define these terms within the context of this study.

Colonial state: colonial state, colonial-settler state, and colonial-nation state are terms used to describe countries founded on Indigenous lands (Tuck & Yang, 2012).

Colonization/colonialism: colonization/colonialism is one result of imperialism. It refers to the creation of colonial sites around the globe that served to replicate and enforce European and Eurocentric ways of knowing and being (Smith, 2012).

Community-Based Global Learning: community-based global learning (CBGL), also known as international or global service learning, “is a community-driven learning and/or service experience that employs structured, critically reflective practice to better understand global citizenship, positionality, power, structure, and social responsibility in global context” (Hartman et al., 2018, p. 21).

Community Engagement: Carlson et al. (2018) explain that “to qualify as truly community-engaged, scholarship must be not only of benefit for communities and of high academic quality, but it must also be genuinely collaborative and cooperative” (p. 26). I use this same definition in relation to community-engaged partnerships and activity in general.

Decolonization: decolonization in research and practice is a restructuring of power dynamics so that Indigenous peoples regain control over the process of constructing knowledge to better align with the values, priorities, and worldview of their own Indigenous community (Chilisa et al., 2016).

Global North: Appe et al. (2017) explain that the global north is “encompassing Europe, North America, and other developed economies” (p. 8) and that the normative approach to research across global economic lines often perpetuates the narrative that those from the global north are the “provider[s] of resources, knowledge, and expertise to counterparts in the global south” (p. 8). These countries are largely those who have gained wealth through a history of colonial and imperial exploitation of countries from the global south.

Global South: Appe et al. (2017) define the global south as “including the majority of countries of Africa, Asia, and Latin America” (p. 8), often characterized through a deficit lens with a focus on similar historical contexts involving poverty, colonialism, and inequities. In the context of CBGL, the global south typically is the *recipient* of the service of people from the global north.

Imperialism: Smith (2012) defines European imperialism by four primary ways of understanding the term: “(1) imperialism as economic expansion; (2) imperialism as the subjugation of ‘others’; (3) imperialism as an idea or spirit with many forms of realization; and (4) imperialism as a discursive field of knowledge” (p. 22).

Indigenization: indigenization refers to the extent to which a practice or study reflects Indigenous ways of knowing and being and centers the reality of the Indigenous community constructing knowledge (Jimmy et al., 2015).

Settler Colonialism: settler colonialism refers to the ongoing nature of eliminatory politics and structures through which colonial powers seek to reframe land ownership and rationalize the past, present, and future occupation of Indigenous lands (Cameron et al., 2018; Lowe et al., 2021). McKay et al. (2020) explained, “in the case of settler colonialism, the colonial empire itself and its colonial territory are located in the same physical space” (p. 2).

Short-term education abroad: short-term education abroad refers to a program lasting eight weeks or less in a country outside of the students' country of study (Niehaus et al., 2019).

Limits and Possibilities of the Study

There are five primary limits to this study that are important to acknowledge. The first is the lack of time I had to focus on relation-building within the community. Given that this work was done within an Indigenous context and using indigenizing and decolonizing frameworks, there was a greater need to spend sufficient time in the field to build relationships with the community. I had previously traveled to this particular community as an intercultural educator traveling with US American CBGL students, during which time I established a personal connection with Gigi, the founder of the community organization with which I worked for this study. In the two years between that program and the fieldwork conducted for this dissertation study, Gigi and I maintained communication and actively sought opportunities for collaboration. Additionally, the research design of this dissertation study evolved through my relationship with Gigi. While my past and current work within this community has allowed me to acquaint myself with their work and needs, I relied heavily on the strong ties that the community organization has to the community as the foundation of my ability to meaningfully conduct pláticas, which are culturally grounded informal, unstructured interviews, or chats (See Chapter 5 for a full description of this method). Essentially, the trust given to me by Gigi allowed staff and families to be open to conversations. However, I had a responsibility to maintain their trust by demonstrating my commitment to their efforts and by engaging in this study humbly and respectfully.

A second limitation relates to my dependence on a transnational and mestiza ambassador, Gigi, for member checking. After my pláticas with staff and community members, I engaged in

regular member checking with Gigi to ensure that my interpretations aligned with her own understanding of her community's experiences. While this strategy allowed me to continuously check that my interpretations were appropriate within the local perspectives, there are limits to dependence on a transnational and mestiza ambassador (Zavala, 2013). Namely, Gigi has lived a bicultural life, is educated from Guatemalan and transnational institutions, navigates colonial structures on a daily basis, and is well-versed in understanding colonial epistemologies. Therefore, this study may unintentionally have found itself in a space of transnational and bicultural interpretations and ways of knowing rather than fully representing the complexity of the Indigenous and ladino (mixed heritage) Guatemalan community. Due to language barriers and time limitations, there was no way to completely avoid this risk.

Language presented a third limit to this study, as the work was done in and across two languages: Spanish and English. There are potential risks that meaning was lost between translations or that global north epistemological frameworks were imposed through translation. To minimize this risk, I used back-translating to ensure appropriate representation of the original Spanish-language text. While my Spanish-language fluency allowed me to broadly understand the interviews, Gigi's understanding of the Guatemalan Spanish dialect ensured that the localized linguistic style was accounted for. Furthermore, many of the families who work with the community organization do not speak Spanish at all; rather, they speak the Indigenous Maya languages of the region. Therefore, there are stories I may have missed due to my lack of knowledge of the local Indigenous languages.

A fourth limitation is the generalizability of the findings. As with all research done with Indigenous communities, it is important to note that the results of this study should not be taken as a generalizable truth for *all* work with *all* Indigenous communities. While there may be

transferable ideas presented here, this data is most relevant to CBGL done in this particular community within the highlands area of Guatemala.

Finally, as a non-Indigenous scholar, I believe that my discussion of findings should always be critically examined through a decolonizing and indigenizing lens. Regardless of the work I have done to ensure an authentic portrayal of the voice of my participants, it is inevitable that my socialization in colonial perspectives will have had some influence on my interpretation of my findings. Additionally, readers who have not taken the time to understand Indigenous and decolonizing frameworks may misinterpret the meaning of this study and its implications.

There are also several possibilities that this study presents. In this work, I constantly centered the perspectives of the engaged Guatemalan community. As such, this study can offer insights into the potential positive and negative effects of a CBGL program. While the findings of this study should not be considered generalizable, the primary question this study presents can be used as a framework from which to begin a conversation about how CBGL programs can be designed in Indigenous contexts and/or in a way that centers reciprocity. In this way, this study offers opportunities for professionals to consider how to reform problematic programs and build more culturally responsive learning experiences for students.

Chapter Summary

As globalization increases, higher education institutions in the United States have an opportunity to meet the developmental needs of their students by engaging them in CBGL programs. However, as I have outlined here, especially in Indigenous contexts, these programs also have the potential to perpetuate colonial structures and further oppress the people they seek to serve (Kortegast & Kupo, 2017). Using a decolonized and indigenized theoretical framework in connection with a critical lens, I actively decentered Eurocentric ways of knowing, being, and

doing to present possibilities that validate Indigenous and local knowledge. Through this study, I examined ways in which CBGL program leaders can make space for the perspectives and stories of host communities in every stage of these programs. In the next chapter, I will present my personal testimonio as an act of exploring my subjectivities related to this study.

Introducción

Las instituciones de educación superior de los estados unidos se enfrentan a presiones que los inducen a fortalecer las capacidades de los estudiantes para que prosperen en la sociedad globalizada (Niehaus et al., 201). Para abordar esta necesidad, ofrecen programas internacionales (LeCrom et al., 2015). Según el Instituto de Educación Internacional (2019b), la participación de alumnos estadounidenses en programas de estudio en el extranjero ha ido aumentando en las últimas décadas y el aumento más significativo se ha observado en los programas de corto plazo (Institute of International Education, 2019a). Los programas de estudio en el extranjero de corto plazo típicamente son de ocho semanas o menos e incluyen los formatos (a) dirigidos por profesores, (b) en que los alumnos se inscriben directamente, (c) intercambios, (d) en que participan en el aprendizaje global basado en la comunidad (CBGL por sus siglas en inglés) y más (Niehaus et al., 2019).

Los programas CBGL, ya sean curricular o co-curricular, fueron el enfoque de este mismo estudio por su potencialidad tanto positiva como dañosa (García & Longo, 2013). Mientras pueden aportar beneficios a los esfuerzos transformativos comunitarios, estos programas frecuentemente priorizan los resultados del aprendizaje respecto a los estudiantes. Frente a esta brecha en la práctica recíproca, es probable que los programas participen en esfuerzos superficiales y/o perpetúen inequidades globales derivadas del colonialismo y de la imposición de marcos eurocéntricos y centrados en EE.UU.

El Razonamiento del Estudio

Hay una cantidad de literatura sustancial sobre la experiencia significativa que los programas de estudio en el extranjero de corto plazo ofrecen a los alumnos estadounidenses (Gaia, 2015; Schenker, 2019). Se sabe que las experiencias internacionales fomentan las

condiciones en que los estudiantes puedan desarrollar su conocimiento global. En los programas CBGL, el conocimiento global se considera el resultado principal de la experiencia en que los estudiantes apliquen su educación estadounidense en algún contexto internacional. Sin embargo, desde la perspectiva teórica de descolonización e indigenización, este énfasis aniquilado entre los intereses y los beneficios de los alumnos, la institución y la comunidad contribuye a la persistencia del mundo colonial (Smaller & O'Sullivan, 2018). Al ver los programas como oportunidades para imponer los marcos académicos y culturales de los estudiantes del norte global cuando estén en comunidades por alrededor del mundo, los educadores fallan en preparar adecuadamente a los alumnos para que puedan valorar y aprender de la comunidad local con respecto a las maneras de ser, conocer y hacer.

Las implicaciones de los programas CBGL como prácticas colonialistas son importantes porque, según Tejada et al. (2003), la epistemología y los sistemas de conocimiento del Occidente han formado partes integrantes de la dominación colonial sufrida por los pueblos indígenas y de color. Además, es especialmente importante examinar las prácticas de educación internacional dentro de los programas en que los estudiantes interactúan con pueblos indígenas o estudian en las tierras indígenas. En el año escolar 2017-2018, casi 40% de los participantes estadounidenses en programas de estudio en el extranjero viajaron a algún estado colonial fundado en alguna tierra indígena (Institute of International Education, 2019a). Según la literatura en programas éticos de CBGL, los educadores necesitan centrarse significativamente en la reciprocidad y crear espacio para que se consideren las perspectivas y las historias de la comunidad anfitriona dentro de los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas. De lo contrario, se arriesgan a perpetuar las interacciones problemáticas entre las

instituciones coloniales y las comunidades indígenas y/o que tienen fuertes lazos a sus raíces indígenas.

La Importancia del Estudio

A través de un amplio resumen de la literatura relacionada con el ámbito del CBGL (véase el capítulo 3), he identificado tres brechas principales con respecto a las preguntas de la investigación. Primero, la literatura sigue excluyendo a las voces comunitarias en el proceso del desarrollo de la teoría, la práctica y la pedagogía del CBGL (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O’Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Segundo, la investigación que surge de las perspectivas comunitarias suelen tener un enfoque limitado en que se centran en algún programa específico (Lough & Toms, 2018). Por último, los académicos y educadores del CBGL frecuentemente se enfocan en los resultados positivos y minimizan los efectos adversos (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008).

Los académicos críticos y/o de la facción del aprendizaje *fair trade* (programas que siguen la ética del comercio justo) se han esforzado por surgir las perspectivas de las comunidades anfitrionas (Chapa-Cortés, 2019; Grain et al., 2019; Heidebrecht & Balzer, 2020; Hernández, 2015; Larsen & Searle, 2016). Sin embargo, hay muchos más que indican que las barreras estructurales como la inversión de tiempo y fondos impiden que se comprometan de manera más profunda (Miron & Moely, 2006; Reynolds, 2014; Schroeder et al., 2009). La dependencia de la institución neoliberal⁴ respecto a los análisis de los costos y beneficios sigue obstaculizando la reciprocidad de la práctica e investigación del CBGL (Dzur, 2019; Harvey,

⁴ En cuanto a los esfuerzos de la participación cívica, Kliewer (2013) alegó que la ideología neoliberal *produce* un régimen específico de gobernar y organizar que hace difícil lograr objetivos democráticos y justos debido al establecimiento de límites respecto de *qué* se puede hacer y *cómo* se lo puede hacer para poder mantener estable el sistema capitalista.

2005; Lawson et al., 2015; Levidow, 2002; Morton & Bergbauer, 2015; Saunders, 2014; Woolf, 2008).

Se necesita la erudición en que se colman estas brechas para que las instituciones de educación superior puedan mejor abordar el valor de vivir en situaciones complejas, respetar y aceptar las varias perspectivas culturales y un sentido más profundo de responsabilidad hacia otros (Gaia, 2015). Si no se realizan esfuerzos para colmar estas brechas, es probable que los educadores fallen en fomentar en los alumnos el conocimiento global crítico que se considera el resultado principal de estos programas educativos. Especialmente dentro de contextos indígenas, los académicos del CBGL necesitan priorizar la reciprocidad, interactuar de manera significativa con los sistemas de conocimiento indígenas y locales e implicarse en las realidades inequitativas de los socios comunitarios.

Este mismo estudio exploró estas brechas a través de una examinación de las experiencias de una organización no gubernamental en el departamento de Sololá, Guatemala sobre el voluntariado internacional del norte global según miembros de la comunidad. Las conclusiones de este mismo estudio pueden aportar al conocimiento de los educadores, estudiantes y socios comunitarios en cuanto a cómo se pueden descolonizar e indigenizar los programas CBGL de corto plazo que colaboran con comunidades indígenas y/o tienen lugar en tierras indígenas.

Los Fundamentos Teóricos

En esta sección, presento una breve síntesis del marco teórico para orientar a los lectores sobre este mismo estudio. En el capítulo 4, voy a presentar un comentario más detallado sobre los fundamentos teóricos, ontoepistemológicos, axiológicos y conceptuales.

El Construccinismo Social y la Teoría Crítica

Un supuesto fundamental de este mismo estudio es que se construye socialmente la realidad y que para construir una realidad más justa se necesita que la erudición y la práctica examinen las raíces históricas y contemporáneas con respecto a las dinámicas inequitativas de poder. El construccionismo social es una teoría que sugiere que los seres humanos forman el mundo social de manera creativa y colaborativa a través de interacciones sociales que siguen patrones (Berger & Luckmann, 1967). La realidad en este sentido no significa la existencia física de una persona o una cosa sino el significado social de ella, la cual se ha construido a través de un proceso en curso de dar sentido al mundo y los espacios sociales experimentados por individuos y grupos.

Con el tiempo, estos patrones de interacciones forman prácticas sociales y normas, valores y perspectivas culturales (Hazy & Uhl-Bien, 2015). Estas normas luego se institucionalizan debido a un ciclo de socialización, cosificando más la ubicación social (Ospina, 2019). La ubicación social se refiere a la medida en que una persona se considera tanto dentro como fuera de la estructura social debido a las dinámicas inequitativas de poder que resultan de la manera en que se atiende, o no, a las prácticas normativas (Ospina, 2019). Para comprender este desequilibrio de poder, la teoría crítica provee de una perspectiva para interpretar la complejidad de sistemas sociales (Larrain, 1996; Steinberg & Kincheloe, 2010). Además de criticar los sistemas inequitativos e injustos, la esperanza crítica fomenta actuaciones encaminadas a la liberación (Duncan-Andrade, 2009).

La Descolonización y la Indigenización

Dado que este mismo estudio se realizó dentro de una comunidad formada por personas mayas y con fuertes lazos a su indigeneidad, también tengo un compromiso con las metodologías

de descolonización e indigenización. La erudición dentro de contextos indígenas tiene una larga historia de explotación, violencia colonial y justificaciones deshumanizadoras (Smith, 2012). El marco de erudición insurgente desarrollada por Gaudry (2011) pide a los académicos que vuelvan a concebir el trabajo investigatorio para hacerlo más participativo y relacional. De esta manera honran a la comunidad con la que se realiza la investigación. Para lograr esta meta, hay que vincular los proyectos a la cosmovisión indígena y el sistema epistemológico local. También es necesario compartir la gestión del proceso con miembros de la comunidad.

Los marcos conceptuales de descolonización e indigenización sirven para validar el conocimiento indígena y reconocer el impacto colonial del pasado, presente y futuro que se vive alrededor del mundo (Smith, 2012). Específicamente, Smith (2012) explicó que la descolonización es una herramienta para dismantelar las estructuras de poder colonial mientras la indigenización es una herramienta para surgir y legitimar las ontoepistemologías indígenas.

La Erudición a través de Colaboraciones Comunitarias

Los valores y las funciones de la erudición a través de colaboraciones comunitarias también fueron esenciales para este estudio. Jacquez et al. (2016) explicó que la erudición a través de colaboraciones comunitarias es una orientación en que todo el esfuerzo investigatorio se hace participativo para producir resultados cualitativos que se basan en los problemas y las necesidades de la comunidad según esta. A través de este planteamiento relacional y orientado a la justicia se localizan la producción, diseminación y aplicación de nuevos conocimientos.

Dentro de comunidades que son indígenas o tienen fuertes lazos a raíces indígenas, los académicos colaborativos necesitan descolonizar e indigenizar su planteamiento de las colaboraciones comunitarias. Hay que enmarcar el proceso investigatorio con el marco de valores, conocimientos y cultura de la comunidad. Aunque lograr avances en los problemas

públicos se considera algo característico de la erudición a través de colaboraciones comunitarias, un planteamiento de descolonización e indigenización encamina a promover la soberanía y autodeterminación de la comunidad.

El Liderazgo Intercultural y la Interculturalidad

Por último, este mismo estudio reconoce que las colaboraciones comunitarias se pueden considerar actos de liderazgo intercultural a través de los cuales se puede lograr la transformación recíproca y significativa. La conceptualización del liderazgo intercultural que he desarrollado se centra en lo adaptivo de la transformación social. Este modelo prototipo conecta una variedad de teorías de liderazgo que son transformativas, relacionales y colectivas dentro de una perspectiva de desarrollo (Benavides, 2020).

Además, he deconstruido y complicado las nociones normativas de la academia respecto al conocimiento intercultural a través de la integración de un marco indígena, la interculturalidad, en el tejido teórico de liderazgo intercultural. El concepto de la interculturalidad surgió de varias comunidades indígenas por alrededor de las Américas y sitúa en la vanguardia las experiencias históricas y contemporáneas con el colonialismo en cómo se entienden las diferencias culturales. Al centrarse en la cosmovisión indígena de la singularidad e interconexión humana, la interculturalidad es un compromiso con relaciones recíprocas e interdependientes.

El Objetivo y las Preguntas de la Investigación

El principal objetivo de esta investigación se centró en examinar como la fundadora de una organización no gubernamental del departamento de Sololá, Guatemala describió las experiencias de su comunidad con los voluntarios extranjeros y como estas reflexiones pueden

informar las colaboraciones entre universidad y comunidad. Este mismo estudio consideró la siguiente pregunta y la pregunta subordinaria:

1. ¿Cómo son las interacciones entre los voluntarios extranjeros y los miembros de la comunidad local según los miembros de una organización no gubernamental en la comunidad guatemalteca?
 - a. ¿Cuáles son las implicaciones que surgen de estas reflexiones para los programas de aprendizaje global basado en la comunidad?

La Operacionalización de las Construcciones

Hay varias construcciones empleadas en toda la tesis que no tienen significados universales. De esta manera, es importante que el lector entienda el significado de estos términos dentro del contexto de este mismo estudio.

El estado colonial: el estado colonial, el estado colono y colonial y el estado nación colonial son términos empleados para describir los países fundados en tierras indígenas (Tuck & Yang, 2012).

La colonización/el colonialismo: La colonización y el colonialismo son un resultado del imperialismo. Se refiere a la creación de sitios coloniales alrededor del mundo que sirvieron para reproducir e imponer ontoepistemologías europeas y eurocéntricas (Smith, 2012).

El aprendizaje global basado en la comunidad: el aprendizaje global basado en la comunidad (CBGL por sus siglas en inglés), también conocido como el aprendizaje en servicio global es una forma de aprender y/o una experiencia servicial dirigida por la comunidad en que se emplean prácticas estructuradas y reflexivas para mejor entender la ciudadanía global, la posicionalidad, el poder, la estructura y la responsabilidad social dentro de un contexto global (Hartman et al., 2018).

La colaboración comunitaria: Carlson et al. (2018) explicó que, para cualificar verdaderamente como parte de una colaboración comunitaria, la erudición debe ser beneficiosa para la comunidad y de una alta calidad académica, además de emplear procesos colaborativos y cooperativos. Esta orientación se empleó en este mismo estudio tanto para la erudición como para la praxis.

La descolonización: la descolonización en la erudición y praxis se refiere a la reestructuración de dinámicas de poder para que los pueblos indígenas recuperen el control del proceso de elaborar conocimientos para mejor alinearlos a los valores, las prioridades y las cosmovisiones de su propia comunidad (Chilisa et al., 2016).

El norte global: Appe et al. (2017) explicó que el norte global engloba a Europa, Norteamérica y otros países con economías desarrolladas. La norma a cuanto a la erudición a través de líneas económicas frecuentemente perpetúa la narrativa de que los del norte global son los proveedores de recursos, conocimientos y pericia y que necesitan prestarlos a sus contrapartes del sur global. Estos países son a gran medida los que obtuvieron su riqueza debido a una historia colonial y de explotación imperial de los países del sur global.

El sur global: Appe et al. (2017) definió el sur global como la mayoría de los países africanos, asiáticos y americanos que típicamente se caracterizan por una perspectiva de déficit a través de la cual se acentúa el contexto histórico común de pobreza, colonialismo e inequidades. En el contexto del CBGL, es común que el sur global se vea como el receptor del servicio que provee la gente del norte global.

El imperialismo: Smith (2012) definió el imperialismo europeo por cuatro perspectivas principales: (1) el imperialismo se refiere a la expansión económica; (2) el imperialismo se

refiere a la subyugación de “otros”; (3) el imperialismo es una idea o un espíritu con varias formas de realización; y (4) el imperialismo se refiere a un sector discursivo de conocimiento.

La indigenización: la indigenización se refiere a la medida en que una praxis o un estudio refleja las ontoepistemologías indígenas y se centra en la realidad de la comunidad indígena (Jimmy et al., 2015).

El estudio en el extranjero de corto plazo: el estudio en el extranjero de corto plazo se refiere a un programa que tiene una duración no más de ocho semanas en algún país fuera del país en que el estudiante asiste la institución de educación superior (Niehaus et al., 2019).

Los Límites y las Posibilidades del Estudio

Hay cinco límites principales de este mismo estudio que son importantes para reconocer. El primero fue la falta de tiempo que hubo para centrarme en el fortalecimiento de las relaciones con miembros de la comunidad. Dado que este estudio se realizó dentro de un contexto indígena y a través de marcos de descolonización e indigenización, hubo una necesidad más alta de pasar suficiente tiempo en la comunidad para construir relaciones. Aunque mis experiencias anteriores y actuales en esta comunidad particular me han brindado la oportunidad de conocer los esfuerzos y las necesidades, dependí mucho de los fuertes lazos que tiene la organización comunitaria con el pueblo. Estos lazos formaron la fundación en mi habilidad de platicar significativamente con los miembros de la comunidad (véase capítulo 5 para consultar la descripción detallada de la plática como método). Esencialmente, la confianza que me dio Gigi, la fundadora de la organización comunitaria con la que colaboré permitió que el personal y las familias hablaran conmigo. Sin embargo, me incumbió la responsabilidad de mantener esta confianza para afirmar el compromiso con los esfuerzos de ellos y por realizar el estudio de manera humilde y respetuosa.

El segundo límite se trata de mi dependencia en una embajadora transnacional y mestiza, Gigi, respecto a la verificación de mis interpretaciones. Después de las pláticas que hice con el personal y los miembros de la comunidad, participé en un proceso periódico de verificación con Gigi para asegurar que las interpretaciones que hice se alinearon con su conocimiento sobre las experiencias de su comunidad. Aunque esta estrategia permitió que revisara constantemente que mis interpretaciones fueron en consonancia con las perspectivas locales, hay límites asociados con la dependencia de una embajadora transnacional y mestiza (Zavala, 2013). Es decir, Gigi ha vivido una vida bicultural, recibió educación formal de instituciones guatemaltecas y transnacionales, navega las estructuras coloniales diariamente y sabe muy bien cómo entender las epistemologías coloniales. Por lo tanto, es posible que este mismo estudio se haya encontrado, aun sin querer, en un espacio de interpretaciones transnacionales y biculturales en vez de reflejar plenamente la complejidad de la comunidad guatemalteca que consta de gente indígena y ladina. Debido a las barreras lingüísticas y las limitaciones de tiempo, no se pudo evitar completamente este riesgo.

El idioma presentó otro límite del estudio ya que el trabajo se hizo entre dos idiomas: el español y el inglés. Existen riesgos potenciales de alguna pérdida de significado a través de las traducciones o de la imposición de marcos epistemológicos del norte global. Para minimizar este riesgo, empleé un proceso de traducción inversa para asegurar que el texto original fuera representado adecuadamente en inglés. Aunque mi dominio del español permitió que entendiera las pláticas, el entendimiento de Gigi respecto del dialecto guatemalteco aseguró que el estilo lingüístico se tuviera en cuenta. Además, hay muchas familias que trabajan con la organización comunitaria y que no hablan nada de español; hablan algún idioma maya originario de la región.

Por lo tanto, existen historias que posiblemente perdí por la falta de comunicación en las lenguas maternas.

El cuarto límite se trata de la generalización de las conclusiones del estudio. Al igual que ocurre con toda investigación que se hace con comunidades indígenas, es importante destacar que las conclusiones de este mismo estudio no se deben considerar verdades universales respecto a *todo* esfuerzo que se realiza dentro de *toda* comunidad indígena. Aunque habrá ideas presentadas que se pueden trasladar a otros contextos, estos datos son más pertinentes para programas del CBGL realizados en esta comunidad específica en el altiplano de Guatemala.

Por último, como académico no-indígena, sugiero que las conclusiones de este estudio se deben examinar a través de una perspectiva de descolonización e indigenización. Sin importar el esfuerzo que he hecho para asegurar que la representación de la voz de la comunidad sea auténtica, es inevitable que la socialización informada por perspectivas coloniales habrá influido mis interpretaciones del testimonio. Además, existe la potencialidad de malinterpretar el significado del estudio y las implicaciones de ello si el lector no se ha tomado el tiempo de entender marcos indígenas y de descolonización.

También existen varias posibilidades que se presentan a través de este estudio. En todo componente de esta colaboración, me centré constantemente en las perspectivas de la comunidad guatemalteca. De esta forma, se presentan nuevas ideas acerca de la potencialidad de efectos tanto positivas como negativas de los programas del CBGL. Aunque las conclusiones de este mismo estudio no se deben considerar generalizables, la pregunta principal de la investigación se puede emplear como marco del cual se diseñan programas del CBGL dentro de contextos indígenas para que se centren en la reciprocidad. De esta forma, este estudio presenta oportunidades para que los educadores del CBGL puedan considerar cómo reformar sus

programas problemáticos y construir experiencias educativas que tengan en cuenta diferencias culturales significativas.

El Resumen del Capítulo

A medida que se profundice la globalización, las instituciones de educación superior de los Estados Unidos tienen la oportunidad de satisfacer las necesidades de desarrollo de los alumnos a través de programas de CBGL. Sin embargo, como lo he indicado, especialmente dentro de contextos indígenas, estos programas también pueden perpetuar las estructuras y los sistemas coloniales a través de los cuales siguen subyugados los pueblos que supuestamente pretenden apoyar (Kortegast & Kupo, 2017). Debido al marco teórico informado por la descolonización e indigenización junto con una perspectiva crítica, descentré activamente las ontoepistemologías eurocéntricas para presentar las posibilidades de validar el conocimiento indígena y local. A través de este estudio, he examinado las maneras en que los educadores del CBGL pueden crearles el espacio a los anfitriones para que sus perspectivas e historias se tomen en cuenta en toda fase del programa. En el siguiente capítulo voy a presentar mi testimonio personal como acto para explorar mis subjetividades respecto a mi estudio.

Chapter 2 - Testimonio as Researcher Subjectivity

*They came in covered wagons and on foot.
Most of them walked all the way including my Father.
He said that he would get so tired from walking,
that he would jump on the back of the wagons and tried to ride for a while,
but the little old ladies riding in the wagons would fuss at him,
pinch him and tell him to get down,
so he would get down and start walking again.
I don't think that he ever told us how many miles
they walked or how many days it took for them to get to Texas.*

(M. Benavides Leal, personal communication, June 30, 2009)

My family is Texan, and we have been for generations. Months before her death in 2009, my great grandmother wrote about her life so her family could remember our roots. In the above excerpt, she shared her father's story of coming to the United States from Mexico. He was seven years old when they walked the nearly 300 miles to Texas. Five generations of Benavides children have been born since then. My family is Texan. Yet, growing up, I was told by white people that I was Mexican. When we reenacted the Alamo, I was the enemy. The one-sided Texas history taught in school praised the white Americans who came to "settle" the land and eventually won their freedom from Mexico. The white immigrants became Texan. Native. I became immigrant. *Mojado*. This was my first experience negotiating the truth told by my teachers and the truth I heard at home. Almost everyone in Texas has a story of immigration, yet some of us never get to grow out of that past.

Almost everyone.

I question my own intent when I write a paper framed by indigenization and decolonization and begin with justifying my right to exist in this colonial state. I feel a need to tell the white man that my family has been here for generations in hopes that he will see my American experience as valid. While my racialization in the United States is tied to the

indigeneity of my ancestry, my cultural history is also rooted in the colonial systems of Spain, Mexico, the United Kingdom, and the United States of America. I feel a kinship toward the Indigenous peoples of the Americas, recognizing an ancestral connection to their cultures. However, the experiences of Indigenous peoples in Latin America with colonization, cultural erasure, and land dispossession are perpetuated by people like me, *mestizos*, who are the product of the raping of countless Indigenous women. I am, in this way, connected to both the colonizer and the colonized. Impure blood, impure culture. Incommensurable. Even my birth is a story of U.S. American imperialism. I was born in Yokosuka, Japan, on a U.S. military base. I spent the first two years of my life on occupied land. I have spent every year since then on occupied land, though I have only recently begun to recognize this.

Unpacking the entangled and incommensurable nature of my heritage – a history of survival and of walking the line between two worlds, two cultures, two realities – is an ongoing journey of self and community exploration. I have sat at the table sharing *pan con café*, listening to the stories of my abuelos to understand where we have come from and how we have become what we are. I have painfully reflected on my personal experiences feeling like I do not truly belong in either world. I am neither Mexican enough nor white enough to find a cultural home. Emerging from critical Chicana feminist epistemology, Montoya's (1994) concepts of *máscaras*⁵,

⁵ Spanish for *masks*, this term refers to the way that Latinos have historically worn a metaphorical mask to conceal the aspects of our cultural identity that were not accepted within the mainstream U.S. American context as a way to cope with the intergenerational trauma that race and racism have played in our lived experiences. Montoya (1994) described this as “masking our inner selves” (p. 6) and explained that these *máscaras* painted with imposed self-loathing have contributed to the acculturation and cultural assimilation stories shared by many Latinos in the U.S.

trenzas⁶, y greñas⁷ speak to my soul as they explore the ways that U.S. Latina/os have complex stories of competing, complementing, and conflicting ways of being, doing, and knowing. Our language is greñuda. We wear máscaras that get harder and harder to remove. Our cultural lens has become una trenza de dos mundos, of two cultures, de conquistador y conquistado.

Who am I?

Where do I belong?

I am a Brown man wandering through a society built for white men. Since birth, this society has imposed terms on me to label my Otherness: Hispanic, Mexican, wetback, Mexican-American, Chicano, beaner, Latino, Latinx, go back to your own country, Person of Color, minority. I have both 30 years and seven generations of experience navigating this context. My experiences are intricately connected to the generations who have come before me. Living in this “land of opportunity,” my family learned to survive. We survived segregated education where we were not expected to move past a middle-school education (San Miguel, 1983). We survived a decade of forced Mexican “repatriation” where 60 percent of deported Mexicans were U.S.

⁶ Spanish for *braids*, this term represents multiple meaning. On one hand, trenzas related to the traditional tightly braided hair that many Latina women wore as a disguise to hide their socioeconomic struggles at home. For Montoya (1994), her braids were a reflection of the fact that her mother took care of her. Additionally, trenzas represented the braided nature of the Latino experience in the U.S. We live a multicultural life where our language, our cultural norms, our *mestizaje* is woven tightly together to create a new, blended identity.

⁷ Roughly translated as Spanish for *uncombed hair*, the concept of greñas reflect the messy reality of existing as a Latino in the United States. From a literal point, Latina mothers and abuelitas are known for making disapproving comments when young children are unkempt. Additionally, Montoya (1994) discusses how the concept of greñas has a more sinister meaning as the disapproving tsks from our abuelas are indirect attempts to shield us from the judgement of the white world which they know is always looking for a reason to diminish our humanity. An unclean appearance feeds into their existing belief that we aren't really human. Furthermore, the greñuda nature of our cultural being results in not fulling fitting in even within Latino spaces. We are the result of multiple worlds colliding, and it takes strength and courage to embrace our greñas rather than to fear them.

citizens (Johnson, 2005). We survived cultural and linguistic oppression and attempted erasure resulting from English-only policies and other discriminatory policies (Gutiérrez, 2010). We survived racialized political and educational contexts in which our value, dignity, and potential are diminished (Morales et al., 2019). However, my family did not survive by pushing back, protesting, and making noise. We did not advocate for ourselves and our community. We did not demand justice or equity. We adopted the *life's not fair* mantra and accepted the racialized experiences as a reality of life in America. Over time, we stopped acknowledging that these were racialized at all. We minimized racial incidents as “just jokes” or “just part of life” to cope with the reality that we are not always welcome in white spaces. We survived.

Though I am a Person of Color, it has taken me years to break through this generational perspective and begin to understand how race and racism have played a role in my personal, educational, and professional experiences. It has taken even longer to begin to explore how colonization and racialized acculturation have affected who I am. This is reflected in the unfolding, back-and-forth nature of this introduction. I am still coming to understand who I am and how I navigate the world. My family and I have ignored, dismissed, and discounted so much of our lived reality. By surviving, we accepted the growing disconnect from our roots. I have not wanted to unpack this until now. In a way, I am using this space to recognize that this journey is ongoing. I am looking for answers to who I am and where I belong. Bhattacharya (2015) describes this as a crucial component in the process of transformative, social-justice work:

It involves looking through various painful parts of self, the belief systems that sustain those painful parts, and the discourses that support those belief systems. It requires, finally, making peace with the pain to understand our own suffering and transformation. Such ‘home work’ is critically necessary before any ‘field work’ can be accomplished for

any social justice agenda; without it, we will only feed and amplify our pain, defeating our transformative desires. (p. 496)

Yet, I must be cautious not to place the burden of my journey on the Indigenous communities with which I engage. I also have to accept that the result of colonization is that I will likely never fully be able to answer these questions – non-closure is the price I pay for my family’s survival.

It is with great caution that I engage in this work of decolonization and indigenization. And in part, this is likely my way of attempting to find a connection to a part of my story that I have never known and will probably never truly know. It is also because of this duality of my identity that I retain my tie to critical theory instead of fully immersing myself in the frameworks of indigenization and decolonization. Critical theory allows me to situate myself as being affiliated with both the oppressor and the oppressed. This lens reminds me to critique the power dynamics that seek to limit me and to acknowledge when my own unearned social power comes into question – something that I must constantly do in a study like this. In the next chapter, I will discuss relevant literature informing this study.

Testimonio como Subjetividad del Investigador

*Vinieron en carretas y a pie.
La mayoría caminaba todo el camino, incluso mi papá.
Me decía que le cansaba tanto por caminar demasiado
que subía a la parte trasera de la carreta para pasear un rato.
Pero las viejecitas en la carreta lo regañaban,
lo pellizcaban y le decía que se bajara.
Así que se bajaba y se ponía a caminar de nuevo.
No creo que nunca nos dijo cuántas millas
caminaron o por cuantos días para llegar a Texas.*

(M. Benavides Leal, comunicación personal, 30 de junio de 2009)

Mi familia es tejana y lo hemos sido por varias generaciones. Meses antes de su muerte en el 2009, mi bisabuela escribió sobre su vida para que su familia siempre recordara nuestras raíces. En el fragmento anterior, compartió la historia del recorrido de su papá hacia los estados unidos desde México. Tenía siete años cuando caminaron los casi 500 kilómetros a Texas. Cinco generaciones de Benavides han nacido desde entonces. Mi familia es tejana. Sin embargo, de niño siempre me decían los gringos que yo era mexicano. Cuando escenificábamos la batalla del Álamo, yo siempre desempeñaba el papel del enemigo. La historia unilateral de Texas que se enseña en las escuelas públicas alaba a los estadounidenses blancos los quienes venían a “domesticar” la tierra y eventualmente ganaron su independencia de México. Los inmigrantes blancos llegaron a ser tejanos. Nativos. Pero a mí me llamaron inmigrante. *Mojado*. Esta fue mi primera experiencia negociando la distinta verdad que se enseña en la escuela y la que se me contaba en casa. Casi todo tejano tiene una historia de inmigración, pero no se permite que todos la superemos.

Casi todos.

Me cuestiono al ver que, aunque intento realizar esta investigación marcado por la indigenización y la descolonización, empiezo con una justificación de mi derecho de existir en

este estado colonial. Siento una necesidad de decirle al gringo que mi familia ha estado en el país por varias generaciones con la esperanza de que mi experiencia como estadounidense valga.

Aunque mi racialización dentro de los estados unidos se basa en el indigenismo de mi ascendencia, mi historia cultural también está enraizada en los sistemas coloniales de España, México, el Reino Unido y los Estados Unidos. Siento una afinidad con los pueblos indígenas de las américas al reconocer una conexión ancestral a sus culturas. Sin embargo, las experiencias de estos mismos pueblos indígenas a través de América Latina con respecto al colonialismo, la borradura cultural y el despojo de tierras se perpetúan por personas como yo, *mestizos*, los quienes somos el resultado de la violación de innumerables mujeres indígenas. Así estoy conectado a ambos el colonizador y el colonizado. Sangre impura, cultura impura.

Inconmensurable. Incluso mi propio nacimiento es una historia del imperialismo estadounidense. Nací en Yokosuka, Japón en una base militar. Los primeros dos años de mi vida vivía en territorio bajo ocupación de los estados unidos. Cada año después, he seguido viviendo en territorio bajo ocupación, aun solo recientemente me enteré de este hecho.

Desempacar la naturaleza enredada e inconmensurable de mi ascendencia – una historia de sobrevivencia y de andar con pies de plomo al navegar dos mundos, dos culturas, dos realidades – es un proceso de introspección y exploración de la comunidad. Me sentaba en la mesa compartiendo el pan con café y escuchando las historias de mis abuelos para entender de dónde vinimos y cómo llegamos a ser lo que somos hoy en día. He reflexionado dolorosamente en mis experiencias personales, en sentirme como si no pertenezco en ningún mundo. No soy lo suficiente mexicano ni blanco para encontrar un hogar cultural. Desarrollados por Montoya (1994), una académica chicana usando una epistemología crítica feminista chicana, sus

conceptos de máscaras⁸, trenzas⁹, y greñas¹⁰ resuenan en mí y en como exploran las maneras en que la gente latina en los estados unidos tenemos historias complejas y “greñudas” con respecto a nuestras maneras de ser, conocer y hacer. Nuestro lenguaje es greñado. Usamos máscaras que son cada vez más difíciles de quitar. Nuestra perspectiva ha llegado a ser una trenza de dos mundos, de dos culturas – de conquistador y de conquistado.

¿Quién soy yo?

¿Dónde pertenezco?

Soy un hombre de color paseando por una sociedad construida por y para hombres blancos. Desde mi nacimiento, esta sociedad ha impuesto términos para definirme: hispano, mexicano, *mojado*, mexicanoamericano, chicano, *frijolero*, latino, latinx, *regresa a tu propio*

⁸ Este término se refiere a la manera en que la gente latina históricamente usaban una máscara metafórica para ocultar los aspectos de nuestra identidad cultural que no se aceptaron en el contexto norteamericano. Estas máscaras fueron un mecanismo de supervivencia para enfrentar el trauma intergeneracional del racismo. Montoya (1994) describió el uso de la máscara como manera de ocultar el ser interno, explicando que estas máscaras pintadas con la autoaversión impuesta han contribuido a la aculturación y la asimilación cultural que se vivían muchos latinos estadounidenses.

⁹ Este término se refiere a las trenzas apretadas tradicionales de muchas latinas que se usaron como disfraz para ocultar las dificultades financieras sufrido por la familia. Montoya (1994) explicó que sus trenzas representaron el hecho de que su mamá la cuidaba. Además, las trenzas representan la naturaleza trenzada de la experiencia de los latinos estadounidenses. Vivimos una vida multicultural en que nuestra lengua, nuestras normas culturales y nuestro mestizaje se trenzan para construir una nueva identidad mezclada.

¹⁰ El concepto de greñas se refiere a la confusa realidad de la existencia del latino estadounidense. Las mamás y las abuelitas latinas se caracterizan por sus reproches cuando los jóvenes parecen descuidados. Además, Montoya explicó que el concepto de greñas se hace más siniestra cuando se reconoce que estos reproches eran intentos indirectos de protegernos del juicio del mundo blanco. Nuestras abuelas ya sabían que este mundo siempre está buscando razones para disminuir nuestra humanidad. Una mirada sucia aporta al pensamiento de que no somos seres humanos de verdad. Además, la naturaleza greñuda de nuestro ser cultural resulta en la falta del sentido de pertenencia incluso en espacios latinos. Somos el resultado de la colisión de múltiples mundos, y se requiere coraje y fuerza para aceptar nuestras greñas en vez de temerlas.

país, persona de color, minoridad. Tengo 30 años y siete generaciones de experiencia navegando este contexto. Mis experiencias están inextricablemente conectadas a las generaciones que me han precedido. Viviendo en esta “tierra de oportunidad,” mi familia aprendió a sobrevivir. Sobrevivimos la educación segregada en donde la expectativa no era llegar más allá del sexto grado (San Miguel, 1983). Sobrevivimos una década de repatriación forzada a través de la cual un 60 por ciento de los mexicanos deportados eran ciudadanos estadounidenses (Johnson, 2005). Sobrevivimos opresión cultural y lingüística y el intento de borradura cultural a través de políticas discriminatorias contra nuestro idioma y nuestra cultura (Gutiérrez, 2010). Sin embargo, mi familia no sobrevivió gracias a su rechazo y protesta. No abogamos por nosotros mismos ni por nuestra comunidad. No exigimos la justicia ni la equidad. Adoptamos la mentalidad de que “la vida no es justa” y aceptamos la realidad racializada como parte de la vida en estados unidos. A lo largo del tiempo, ni reconocimos que nuestras experiencias eran racializadas. Minimizamos los incidentes racistas (“¡Es un chiste!” y “así son las cosas”) para poder enfrentar la realidad de que no siempre somos bienvenidos en espacios blancos. Sobrevivimos.

Aunque soy una persona de color, me ha tomado muchos años romper este paradigma multigeneracional y empezar a entender como la raza y el racismo han desempeñado un papel en mis experiencias personales, educativas y profesionales. Aún más tiempo me ha tomado para explorar como me han afectado el colonialismo y la aculturación racializada. Esto se ve reflejado en la naturaleza de este testimonio que se despliega de manera fluida. Todavía estoy aprendiendo quien soy yo y cómo navego el mundo. Mi familia y yo hemos ignorado, rechazado y descontado tanto nuestra realidad. Al sobrevivir, aceptamos una desconexión cada vez más profunda de nuestras raíces. Hasta ahora no he querido desempacar esta realidad. De esta manera, uso este mismo estudio para reconocer que mi recorrido es corriente. Busco respuestas a las preguntas de

quien soy y en donde pertenezco. Según Bhattacharya (2015), una académica crítica, este proceso es fundamental para el trabajo transformativo con fines de justicia social. Hay que examinar los aspectos dolorosos de sí mismo, los sistemas de creencia que sostienen estos aspectos y los discursos que aportan estos sistemas. También es necesario hacer la paz con el dolor para entender nuestro sufrimiento y nuestra transformación. Esta tarea personal es fundamental para poder hacer el trabajo de campo. Sin ella, solo alimentamos y ampliamos nuestro dolor y derrotamos nuestros deseos transformativos.

Sin embargo, necesito tener cuidado que no se recaiga la responsabilidad de mi recorrido sobre los hombros de las comunidades indígenas con las cuales colaboro. También tengo que aceptar que el resultado del colonialismo es que probablemente nunca voy a poder satisfacer estas cuestiones que tengo. La falta de resolución es el costo que pago por la supervivencia de mi familia.

Por lo tanto, con mucha cautela intento participar en este trabajo de descolonización e indigenización. Y en parte, es una manera para conectarme a la parte de mi historia que nunca conocí y verdaderamente nunca podré conocer. También es por esta dualidad de mi identidad que mantengo mi lazo a la teoría crítica en vez de sumergirme totalmente en los marcos de descolonización e indigenización. La teoría crítica permite que me sitúe como opresor y como oprimido. Esta perspectiva me recuerda que debo criticar las dinámicas de poder que intentan restringirme y a reconocer como mi propio poder social inmerecido afecta mi trabajo – algo que necesito hacer constantemente en un estudio como este mismo. En el próximo capítulo, voy a comentar en la literatura pertinente.

Chapter 3 - Literature Review

Community-Based Global Learning

In an increasingly global world, higher education institutions are being called upon to cultivate global citizenship as a necessary skill for student success beyond the academy (Bartleet et al., 2019; Buck Sutton, 2018; Doscher & Landorf, 2018; Galiardi & Koehn, 2011; Krabill, 2012; Lewin, 2009; Mogford & Lyons, 2019; Niehaus et al., 2019). Many institutions turn to international programs to meet this demand (Institute of International Education, 2019b; Kehl & Morris, 2007; LeCrom et al., 2015), as study abroad is often considered a unique and important learning experience that helps students achieve such outcomes (Lewin, 2009; Nguyen, 2017; Stearns, 2009; Wynveen et al., 2012).

Specifically, study abroad is seen as providing students with the skills needed “to interact sensitively and competently across cultural contexts” (Bennett, 2009, p. S2). By doing so, study abroad has the potential to serve as an important catalyst for students recognizing their responsibility in developing meaningful cross-cultural relationships and fostering social change (Norris & Gillespie, 2009; Pipitone, 2018).

As a result of recent trends of internationalizing higher education, fostering civic learning, and addressing local and global social issues, Crabtree (2013) explained that:

most institutions of higher education now have vibrant study abroad programs, extensive community service networks and service-learning courses, and a growing number of faculty members who conduct research in partnership with, or for the benefit of, communities near and far. (p. 43)

While participation rates of traditional semester or year-long study abroad programs have been declining in the last few decades, the Institute of International Education (2019b) reported that

short-term study abroad programs have become increasingly popular. One such programmatic offering is community-based global learning (CBGL), which provides a learning experience for students driven by the needs, interests, and knowledge of the community with whom students engage (Hartman et al., 2018).

In this section, I provide a review of literature related to CBGL, including (a) a brief overview of service-learning in higher education and the application to the global arena, (b) historical and current issues facing the field of CBGL, and (c) opportunities for meaningful partnerships.

Service-Learning in Higher Education: Local Tradition Gone Global

Service-learning has become a popular teaching and learning pedagogy that creates experiential opportunities for bridging academic course material with civic engagement (Bringle et al., 2013; Martínez-Odría, 2007; Sumka et al., 2015). As an example of civic engagement, service and public problem solving¹¹ have a long, complex history in higher education in the United States (Boyer, 1996; Hartley & Saltmarsh, 2016). Scholars advocating for a renewed commitment to civic engagement have asserted that the purpose of higher education is to promote democratic life and to contribute to “addressing the pressing issues that face society locally, nationally, and globally” (Hartley & Saltmarsh, 2016). To that end, service-learning and

¹¹ From a deliberative democracy perspective, public problem solving is a collaborative effort through which citizens come together to make progress on the most pressing issues facing their community (Carcasson & Sprain, 2010). This view of community members as capable agents of change reimagines their public role beyond that of a passive taxpayer simply funding a disconnected agency of problem solving policymakers. Instead, the collective public has the responsibility and the capacity to work together to solve common problems.

civic engagement programs are designed with intentional aims to prepare graduates to contribute to the public sphere¹².

Domestic Service-Learning

Service-learning initially emerged in the late 1960s and early 1970s as the result of students' increased interest in participating in the civic arena (Meens, 2014). At the same time, higher education in the United States imbued increasingly neoliberal perspectives into the fabric of the institution, resulting in a value proposition focused on economic rather than democratic value (Dzur, 2019; Harvey, 2005; Lawson et al., 2015; Levidow, 2002; Morton & Bergbauer, 2015; Saunders, 2014; Woolf, 2008). This emphasis on private benefits of education as a mechanism of career readiness and job placement created concern among educators who foresaw a world where public issues were detached from the public, giving way to the "undemocratic citizen" (Brown, 2006, p. 692). The clash between democratic values and the institutionalization of neoliberal ideologies led to the emergence of a civic engagement movement in higher education, of which service-learning was a part.

While there exist several orientations to and definitions of service-learning (Bringle & Clayton, 2012; Conway et al., 2009; Furco & Norvell, 2019; Zlotkowski, 1998), Bringle et al. (2013) articulated an overarching conceptualization as "a pedagogical component of the formal

¹² Habermas (1989, 1998) describes the public sphere as a social reality constituted through interactions between a convened public in which public opinion is constructed. This collective comes together to freely engage in dialogue and deliberation around common issues and constructs the direction for action. Habermas (1989, 1998) further distinguishes between public opinion and private opinion by recognizing that the former is the ever evolving product of critical reasoning and the consideration of multiple perspectives while the latter can be deeply entrenched and unchallenged. As such, a focus on preparing graduates who will serve as contributing members of a democratic public sphere thus invites educational institutions to equip students with tools, skills, and social responsibility necessary to make progress on public problems.

curriculum that benefits the community in tangible ways and that incorporates reflection to support the academic, civic, and personal development of students” (p. 6). This definition provides a strong framing for curricular service-learning programs but fails to capture the relevance that service-learning has in the co-curricular realm as well. The Center for Service-Learning Practice (2021) constructed a more comprehensive perspective of service-learning that highlights the convergence of “academic and civic knowledge and skills to address genuine community problems” (para. 1). Taken together, these definitions suggest that service-learning is an experiential opportunity within and outside of formal coursework and evokes mutual transformation by reimagining learning through the lens of a pedagogy of practice and a core value of reciprocity.

However, service-learning is not without its challenges. One of the key tensions in the field is understanding the nature and focus of the partnership. In service-learning literature, the term *partnership* is rarely defined. Bringle et al. (2009) explained that when educators discuss partnerships, the one-way nature of the service and knowledge flow of the program points to *placement* being a more fitting description.

According to Clayton et al. (2010), a partnership is “a particular sub-set of relationships characterized by three qualities: closeness, equity, and integrity” (p. 5). Closeness is achieved through a consistent presence over time, diverse contexts of interactions, and a commitment to interdependence and mutuality (Bringle & Clayton, 2013). Equity requires mitigating power imbalances and examining how the outcomes reflect interests, efforts, and needs of both parties (Bringle et al., 2009). Finally, integrity is characterized by the collaborative process of defining and carrying out the work involved in the project, aligning values and actions, and articulating the underlying assumptions and values that inform the context of the work (Bringle & Clayton,

2013). In other words, meaningful partnerships are built through attending to the depth of the relationship as well as the processes and outcomes involved in the collaboration. These conditions also create a framework for scholars and partners to examine the nature of the partnership to determine if it is exploitive, transactional, or transformational (Bringle et al., 2009).

Another challenge facing service-learning research is that scholars do not always unpack what they mean by *community* or *university* partner. While literature on service-learning often cites reciprocity as a fundamental concept in partnerships, the inadequate description of university and community partners can result in key partners being excluded from consideration. Given that community and university are both comprised of multiple involved parties, scholarship remains ambiguous when researchers simply point to the *university-community partnership*. There is a need for greater clarity in research exploring the relational nature of programs.

To that end, the SOFAR structural framework (Bringle & Clayton, 2013; Bringle et al., 2009; Clayton et al., 2010) outlined five key constituencies involved in any service-learning partnership: “Students, staff of Organizations in the community, Faculty, Administrators on the campus, and Residents in the community (In some instances, clients or special-interest populations)” (Bringle & Clayton, 2013, p. 540). Though not an exhaustive list of all parties, SOFAR recognizes and differentiates those who are directly involved in service-learning.

Morton and Bergbauer (2015) elaborated on the need for this differentiation because, due to a multitude of external pressures, many “contemporary nonprofit organizations are not so much classic ‘voluntary associations’ as private corporations for delivering government-funded programs and services” (p. 26). As such, the structures of these institutions have shifted to reflect

a more corporate and/or bureaucratic institution and should not be conflated with the *community* broadly speaking. Kniffin et al. (2020) provided an extended framework of the SOFAR model, which recognizes a greater complexity within and across constituencies. In this study, the interactions between O-S and R-S (organizational staff and students, as well as community residents and students) were the dyadic relationships examined.

Finally, critical perspectives of service-learning have problematized the asymmetrical power dynamics inherent in this pedagogy. Mitchell et al. (2012) argued that service-learning is framed in whiteness and undertaken largely by white people *servicing* racially minoritized and/or low-income communities. In this way, service-learning serves to normalize the benevolence of whiteness, prioritize the learning needs of white students, and reinforce racist and classist notions about communities of color. These challenges with regard to naming and mitigating issues of power and privilege in domestic service-learning are heightened in the international arena, where programs almost exclusively go to countries in the global south and engage even fewer students of color than their domestic counterparts (Chang, 2017; Grain et al., 2019).

Taking Service Abroad

As the service-learning movement garnered more support locally in the United States, international education programs saw an opportunity to expand offerings for learning experiences abroad (Bringle et al., 2013). While there are several similarities between service-learning programs in the domestic and global arenas, Sumka et al. (2015) explained that the theoretical and practical considerations are also more complex in global experiences. As such, educators should not simply attempt to transplant domestic service-learning program designs in a global community context.

One reason that service abroad has been particularly appealing to higher education institutions is that it offers an opportunity to disrupt opportunity gaps for students. International education is not new to higher education, though it has historically been reserved for students from affluent backgrounds (Crabtree, 2008). However, short-term and service-learning programs have created additional ways for institutions to make international experiences more accessible.

Additionally, the end of the twentieth century saw an increased interest in programs that traveled to destinations that had not traditionally been of interest for study abroad students, such as low-income countries and the global south (Stephenson, 1999). These two factors presented the perfect conditions for students to engage with community development organizations through international service-learning experiences (Bringle & Hatcher, 2011).

Slimbach (2020) explained that “*global engagement* speaks to purposeful and well-structured efforts to bring real-world relevance to student development by deliberately inserting learning into the life of foreign communities” (p. 141). While transformative for students, there have been several critiques about this programmatic offering contributing to global power imbalances (Gregory et al., 2021; Sumka et al., 2015; Yao, 2021).

To that end, educators involved in global service-learning and fair trade learning programs have called for a shift in the field to more intentionally center reciprocity in program design and recognize the community partners as a true contributor to the partnership. In line with this commitment, these educators have reframed global service-learning as CBGL. When done well, advocates for CBGL suggest that these programs blend the transformative learning involved in both study abroad and service-learning pedagogies.

Two definitions of service-learning in the global arena that are of particular importance to note are those of Bringle and Hatcher (2011) and Hartman et al. (2018). Bringle and Hatcher (2011) defined international service-learning as:

A structured academic experience in another country in which students (a) participate in an organized service-activity that addresses identified community needs; (b) learn from direct interaction and cross-cultural dialogue with others; and (c) reflect on the experience in such a way as to gain further understanding of course content, a deeper understanding of global and intercultural issues, a broader appreciation of the host country and the discipline, and an enhanced sense of their own responsibilities as citizens, locally and globally. (p. 19, emphasis in original)

Alternatively, Hartman et al. (2018) described CBGL as,

A community-driven learning and/or service experience that employs structured, critically reflective practice to better understand global citizenship, positionality, power, structure, and social responsibility in global context. (p. 21)

While similar in many ways, these two descriptions bring to the surface underlying tensions in the broader field of global community-engaged programs. On the one hand, you have the pedagogical considerations – the teaching and learning involved in the global service experience. On the other hand, you have the needs and interests of the community.

In the definition presented by Bringle and Hatcher (2011), the pedagogy is presented as the most important component of international service-learning, while in that of Hartman et al. (2018), the community is situated first. This distinction represents a key challenge in the field in which the interests of the university partner and those of the community partner are often held in conflict with one another. While the priorities of these two descriptions diverge, I will refer to

this type of program collectively as CBGL to recognize the shared history, overlapping present-day operation, and opportunities for future reconciliation.

The field of service-learning provides tremendous opportunities to promote engaged citizenship and prepare students and educators to contribute to the common good¹³. However, the benefits, needs, and interests of the university partners (student, faculty/staff, department, and institution) often overshadow those of the community partner (organization and members of the community). This disconnect becomes further problematic when service-learning is done in the global arena.

Issues in the Field of Community-Based Global Learning

Given the popularity of international education experiences, significant research has been done to explore the benefits of study abroad with regards to student development and growth. However, there is little scholarship exploring the value of these partnerships to the community from the community perspective (Mtawa & Wilson-Strydom, 2018; Tryon & Stoecker, 2008). In this section, I will discuss (a) the potential for positive and negative impacts within the community, (b) the need for contextualized problem solving, (c) the challenges of voluntourism, (d) the problematic discourse of service, and (e) issues related to the asymmetrical power dynamics involved in CBGL programs.

Potential for Positive and Negative Impact

Critical scholarship into CBGL is necessary because this type of program presents an incredible potential for transformative learning for all parties involved (Chapa-Cortés, 2019;

¹³ Chrislip and O'Malley (2013) suggested the common good is reflective of collective action to address the public, or shared, challenges facing communities. Slimbach (2010) described contributing to the common good as “acts of friendship and solidarity rooted in a common reverence for human dignity, local knowledge, and the moral good” (p. 10).

Sumka et al., 2015). For example, in reflecting on the call for higher education to cultivate students' social responsibility as a foundation for global citizenship, Priest et al. (2018) suggested that:

The implication for leadership educators, then, is to embrace the responsibility of helping people not only learn *about leadership*, but also *engage in the activity of leadership*—through and with the classes, programs, institutions, and communities of which they are a part—toward a common good. (p. 197, emphasis in original)

As an example of CBGL done well, Maakrun (2016) explored the benefits experienced by teachers in a rural community in Kenya, explaining that volunteers brought in new perspectives, strategies, and tools that could complement the established curriculum. Similarly, McMillan and Stanton (2014) described success in a partnership between a university in the United States and a community in South Africa due to an ongoing process of defining and constructing the long-term and multi-faceted relationship.

However, community-engaged study abroad programs, including CBGL, demonstrate potential for both positive and harmful impact (Doerr, 2013; García & Longo, 2013; Hartman & Kiely, 2014; Krabill, 2012; Niehaus & Nyunt, 2020; Nordmeyer et al., 2016; Ogden, 2007; Skrefsrud, 2021; Sumka et al., 2015; Zemach-Bersin, 2007). While these programs may be able to meet the needs and address the priorities of engaged communities, the focus often shifts more specifically to the learning outcomes for the students involved in the project. In these cases, programs at best are likely to treat mere symptoms of systemic issues and, at worst, are likely to perpetuate colonial structures, the primacy of global north modes of being, and inequitable power dynamics.

As a result of the potential for harm, there are several leadership challenges facing CBGL educators who often find themselves balancing multiple and often seemingly competing interests. One such challenge involves creating space for historicized and contextualized community perspectives to inform programs at every stage. However, Illich (1968/1990) admonished program leaders and participants to recognize their limitations in engaging meaningfully with the community, as their primary interactions with the host community are often relegated to people who live privileged lives within their own societies.

This is important because, as Gregory et al. (2021) explained that “if international service-learning disregards community impacts, even unintentionally, we are in the ethically untenable business of exploiting vulnerable people for the purported benefit of our students” (p. 12). Reisch (2011) argues:

It is the responsibility of the academic program to ensure that students are adequately prepared for global health experiences, that they are adequately supervised when in the host country, and that efforts are made to make all services provided sustainable. (p. 98)

While educators find themselves accountable to their institutions and to their tuition-paying students, at the same time, they must also keep in mind their ethical obligations to the community which they purport to serve. In establishing a reciprocal relationship, community and university partners are better situated to engage in contextualized problem solving for more meaningful and lasting change.

Need for Contextualized Problem Solving

Community-based global learning stems from the marriage between service-learning and study abroad, two areas of experiential learning that serve the purposes of promoting global citizenship (Galiardi & Koehn, 2011). Kearney et al. (2018) explained that in the field of

education, service-learning programs are often viewed as opportunities to employ progressive, social, multicultural, experiential, social justice, community-based, and/or critical pedagogies. More students have expressed interest in traveling abroad but are often unable or unwilling to participate in traditional semester or year-long opportunities. Thus, institutions have created new shorter trips to accommodate the demand (Kehl & Morris, 2007).

However, the ambiguity around the concept of global citizenship has surfaced underlying tensions in the field of international education (Sharpe, 2015; Streitwieser & Light, 2010; Talwalker, 2012). Specifically, because of the ways programs promote an attitude of consumerism and/or superiority in the marketing of international programs, critical scholars have called attention to how these programs sustain colonial realities (Caton & Santos, 2009; Cook, 2008; Palacios, 2010; Sharpe, 2015; Zemach-Bersin, 2007). They instead advocate for a critical understanding of global citizenship.

By situating service-learning in the international arena, universities can create opportunities for students to engage in critical global citizenship (Hartman et al., 2020). That is, students are invited to participate in public problem solving, expand their abilities to navigate cultural differences, and develop their capacity to critically examine the social realities of both the host community and their own countries of origin. This critical lens of global citizenship involves a complex understanding of the local and global contexts that influence the work of the CBGL program. Hartman et al. (2020) suggested that:

Full engagement with equity and inclusion work that crosses cultural and national borders requires robust understanding of human rights as historically and culturally contingent expressions of values. We will improve our capacities to support our students where they are, and improve our capacities to collaborate with community partners appropriately, the

more we recognize that this is essential shared work across the traditional mission of higher education to create critically-reflective, publically-serving graduates. (p. 55)

Engaging in the work of public problem solving requires recognizing the complex ways that communities are situated within broader cultural and social systems. Public problems are wicked problems – problems that are complicated, challenging, and have no clear solutions (Grint, 2010; Rittel & Webber, 1973). No public problem exists outside of its social context, and therefore every public problem involves, at some level, the social inequities that are created and sustained by the status quo.

Yet, in the case of education abroad, the broader context of the systems into which students enter goes largely unaddressed in pre-departure preparations (Gregory et al., 2021; O’Sullivan et al., 2019). This is important because, as Bheekie et al. (2016) explained,

regarding social change, students are encouraged to identify the root causes of social, economic, and political inequalities that have shaped their lives and that of others. By reflecting on these structural causes, students can better understand real-world concerns as they challenge the status quo. (p. 218).

Without this critical understanding of their own social location and the systems from which they come, as well as of the social systems and realities of the host community, CBGL educators and students will be unable to contribute to lasting, positive social transformations (Chaput & O’Sullivan, 2013; O’Sullivan et al., 2019). Similarly, because many programs emphasize intercultural learning as a desired outcome of international programs, scholars have also pointed to students overestimating their ability to navigate cross-cultural interactions (Medina-López-Portillo, 2004).

In addition to the time limitations of short-term programs, critical researchers have pointed out that “another drawback of short-term [study abroad] is its traditional configuration as ‘sheltered’ or ‘island’ programs wherein U.S. students are grouped together. As a result, participants may experience superficial cultural contact, inadequate [foreign language] practice, and an isolating group orientation” (Allen, 2010, pp. 453-454). Ogden (2007) referred to this common reality of study abroad programs as the *view from the veranda* wherein students from the United States often enter into host communities as consumers and spectators, feeling entitled to engage and disengage to their comfort with the *exotic* context.

As such, short-term CBGL programs are scarcely situated to prepare students to enter meaningfully into the collaborative activity of public problem solving because they lack the contextual knowledge of the local systems, language, and history necessary to make meaning of the complexity of the needs and challenges of the community. This is even more prevalent given that programs are rarely connected to community members prior to or even during the trip.

Additionally, programs often focus on preparing students for experiences with culture shock, disequilibrium, language barriers, and other potential challenges and often fail to consider what preparation community members may need to navigate these same experiences through their interactions with volunteers (Illich, 1968/1990). Schroeder et al. (2009) similarly emphasized the need to consult with members of the host community in anticipation of the travel experience. In doing so, the host community can help educators better prepare students to enter mindfully into the local context and consider how members of the community might also prepare themselves to host the students.

The continued conversation regarding students’ lack of preparation to enter host communities brings to light important questions. If addressing public problems involves

engaging the public in problem-solving, educators must ask themselves how this engagement can be done equitably and in a way that acknowledges and addresses asymmetrical power dynamics.

García and Longo (2017) explained that “students are too often unprepared for short-term engagement abroad, bringing ‘good intentions’ but, potentially, more harm than good” (p. 46). The systems in which public problems exist have long histories of oppression, exclusion, and exploitation, and those histories are not simply erased because students are unaware of these realities. Creating space for the historicized and contextualized community perspective would require a shift in the way CBGL educators approach the entire process of creating programs.

This shift in process would involve critically understanding a fundamental concept of engagement that complex problems – and therefore the solutions needed to address these – are firmly grounded within specific contexts (Boyer, 1996; Van de Ven, 2013). Meaningful community engagement that crosses socio-cultural boundaries is predicated upon outsiders’ ability and willingness to commit themselves to the community with which they hope to engage.

This commitment requires that local knowledge drives the development process within the local community (Escobar, 1994; Esteva & Prakash, 1997; Hartman et al., 2018).

Additionally, participants must develop a critical understanding of the history, culture, and power dynamics of the community, as well as the positionality of the visitors in relation to the community.

In Indigenous contexts, Thibeault (2019) added that “it is imperative for students to be familiar with the worldview of the indigenous people prior to entering their community” (p. 481). Without this critical commitment and understanding, community engagement becomes constrained and problematic, contributing to what Boyer (1996) described as the intellectual elitism of a system of education that no longer serves a greater societal purpose.

The Challenges of Voluntourism

CBGL programs that do not engage communities as true partners in the work needed to address community issues are often critiqued as glorified examples of voluntourism (McGloin & Georgeou, 2015; Sumka et al., 2015). Prins and Webster (2010) explained that given the purpose and espoused values of CBGL, the assumption is that students *should* enact an identity distinct from a tourist. However, when they adopt a tourist gaze¹⁴ (Urry, 2002), even subconsciously and despite intentions to the contrary, students rely on superficial, one-dimensional imaginaries of themselves and of the host community.

As a result, they fail to truly do community engagement because they are unable to “adopt a participant frame of reference to learn about and understand a subject through discourse with other [partners¹⁵]” (Van de Ven, 2013, p. 14). When the underlying focus of the experience is on the excitement and adventure, the contributions on both sides are strained because the students’ commitment is to their own enjoyment. Ethical approaches to volunteer tourism allow for reciprocity, justice, and sustainability to remain at the forefront of community-based learning (Hartman et al., 2014).

However, critiques stem from the more common neoliberal and neocolonial realities in which tourism (a) takes precedence over the intended work of the supposed collaboration (Goodwin, 2015; Tryon et al., 2008); (b) exploits the realities of poverty by staging the *perfect*

¹⁴ Urry (2002) described the tourist gaze as a lens through which visitors construct their interactions with members of the host community. This is typically done in a way that commodifies or objectifies individual people, ethnic groups, cultural practices, the environment, and more. The tourist gaze relies on the construction and exoticization of the *Other*.

¹⁵ While Van de Ven (2013) uses the term, *stakeholder*, in the original text, I reject the capitalistic and neoliberal nature of the term and instead lean on the collaborative nature of reciprocity, using the term, *partner*, instead.

photos to post on social media (Chang, 2017; Kortegast & Kupo, 2017; Schwarz & Richey, 2019; Vann Nabi & Estes Brewer, 2021); (c) commodifies the act of service, and exaggerates the impact on the community (Hartman et al., 2012; Kliewer, 2013; McGloin & Georgeou, 2015); and/or (d) is not done in an informed way that minimizes direct and indirect harm to host communities (Goodwin, 2015; Hartman et al., 2014). For example, Sharpe (2015) discussed the consumerism embedded in short-term programs, revealing how students viewed their evenings as a well-deserved time of freedom that they were owed because they “paid a lot of money” (p. 231) for the experience. This mindset that students have purchased an international experience is directly connected to the marketing involved in international education.

The warning about the rhetoric around how CBGL opportunities are marketed is not new (Woolf, 2008), yet the issue persists. Kortegast and Kupo (2017) elaborated on the critique of the touristic nature of short-term study abroad programs, as they highlighted the ways that educators and other program providers often use promotional materials that “sell travel, adventure, and exotic locations rather than an educational experience” (p. 154). The discourse around short-term programs thus constructs an expected identity of tourist for the participating student and the outcome of cultural consumerism rather than meaningful cross-cultural engagement (Kortegast & Kupo, 2017).

Problematic Discourse

Another contributing factor to the lack of community perspective in CBGL programs is the way that educators frame the experience that students have abroad, which is reflective of the asymmetrical power dynamics characteristic of these programs. Hartman et al. (2018) explained that higher education institutions “benefit from numerous privileges, including having the power of discourse-framing, serving as an intentionally organized space for learning, and acting as the

arbiter of what counts as legitimate knowledge, relative economic wealth, and comparative physical safety” (p. 111). As such, there is a need to critically examine the ways that institutions use discourse to construct roles and identities (Gee, 2011), position themselves in relation to the community partners (Woodside-Jiron, 2011), and create categories of knowledge that invite and justify problematic outcomes (Rodriguez & Monreal, 2017).

Doerr (2015) argued that “calling work ‘volunteer work’ is an act of *othering* those for whom the work is done” (p. 37, emphasis in original) because it is inherently understood that one group of people (those visiting from the higher education institution) has agency and capacity while the other group (the host community) is helpless and requiring salvation. Gregory et al. (2021) similarly suggested that a major issue that arises in service-learning programs “is the role of ‘expert’ or ‘teacher’ assumed by students performing service” (p. 9). This role perpetuates the notion that even unqualified people from the United States are better poised to solve problems than the members of the host community (Pollack, 2014).

It is important to employ a discursive lens to view the issue of unqualified volunteers doing service in the global south because it positions the relational dynamics of human interactions at the heart of meaning-making. The interactions between people acting in context both inform and are informed by the relational nature of language, an idea that fits well with the dual understanding of discourse described by Gee (2011). Gee (2015) explained that big “D” Discourse refers to the socially constructed and culturally grounded meaning given to language by social groups across time and history. It is the contextualized connotation that provides the foundation for how groups of humans understand their interactions. This big-picture perspective of discourse relates to the normative ways we are taught to navigate our lives through the process of socialization. In other words, big “D” Discourse informs how we understand, embody, and

enact our identities. Gee (2011) also discussed how our socialization evolves throughout our lives, giving way to an iterative process of creating and recreating our notions of normal, or our Discourses.

Regarding CBGL, *Discourse* informs how students might assume they should interact in the most meaningful ways for the groups, organizations, and communities, often from a monocultural lens. By critically examining and decolonizing *Discourse*, students may be better prepared to engage in Indigenous contexts more effectively. According to Sutherland (2018), those who align their actions and ideas with the *Discourse* of the group experience greater success in their being accepted by others.

Therefore, it is possible that an indigenized CBGL program will have a greater and more meaningful impact within the community. Similar to how the discourse of service constructs problematic identities and roles in the CBGL relationship, the discourse around *learning* can transform the host community into a laboratory in which students can experiment to their content. Reynolds (2014) shared an example of how a community was adversely impacted by such an experience because the lack of community participation made the collaboration feel like a playground for the students rather than an opportunity to address community needs.

Sutherland (2018) states that “it is *Discourse* that makes *discourse* meaningful” (p. 270). Little “d” *discourse* refers to the situational context in which leadership activities take place – it is the common talk and interaction between people. From a discursive perspective of leadership, language has the power to construct reality rather than merely represent it. To understand *discourse* is to recognize how “organizational members use language and other material means to socially construct their relationships and other organizational realities” (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012, p. 1045). Gee (2015) explained that analyzing little “d” *discourse* involves examining how

people make sense of and interpret their interactions, while analysis of big “D” Discourse involves unpacking how these interactions constitute our social reality.

Research using discursive analysis often explores systemic change by examining how we can build more inclusive communities by challenging and reshaping day-to-day discursive interactions (Gee, 2015). To accomplish this deeper level of social transformation, CBGL program leaders will need to facilitate intentional *d*iscourse around “how leadership actors communicate their ideas; how proposals are articulated; how social reality is defined; how meanings are managed; and how organization goals and purposes are described” (Sutherland, 2018, p.269). Students engaging with Indigenous communities will need to understand the power of colonial language as shaping concepts of normativity, modernity, and reality – largely stemming from Eurocentric lenses. In this way, programs set the stage for reciprocal experiences.

However, d’Arlach et al. (2009) explained that institutional and cultural factors inhibit a more reciprocal approach to the work done through CBGL programs. Higher education institutions will take the safer options of projects that align with the charity paradigm (Morton, 1995) over those that are genuinely transformative because these address immediate needs and generate positive publicity. Real change takes time and investment, and change efforts can easily be politicized. From a cultural perspective, d’Arlach et al. (2009) also discussed how “there is a hesitation in the field of service-learning to place the community in an expert role” (p. 13) because it would require that faculty, administrators, and students relinquish the benefits that come with expertise.

If U.S. educators and students are not the experts coming to alleviate public problems, then they are no longer entitled to the praise and gratitude accompanying this role. This role of exported expertise is also constructed through the discourse around *global*. Mannion (2015)

explained, “in glocally-oriented pedagogies, education takes as a starting point the ecological, political, social, and cultural dimensions of *real places* as a nexus of global and local flows and concerns” (p. 27, emphasis in original). In other words, shifting the discourse to *glocal* situates the local community on a more even level with the visitors by decentering the global experience of the student and surfacing the local experience of the community.

The discourse of *global*, *service*, and *learning* all construct problematic realities in CBGL programs. Gregory et al. (2021) explained that “volunteer tourists of all types seek to give, but they also want to receive—they want to be thanked for their efforts and to feel good about what they have done” (p. 9). Here again, higher education CBGL educators are faced with the competing interests involved in their programs. On the one hand, there are the financial and marketing interests of the institution and the desire for exciting and positive learning experiences for the students. On the other hand, there is the interest of, and the impact on, the engaged community both in terms of the actual change achieved and the experiences of the community with CBGL students and educators (d’Arlach et al., 2009; Hartman, 2015).

Talwalker (2012) invites educators and students to reimagine the role they play by changing the discourse related to these programs. Instead of *helper*, she suggests they “play *witness* and in the process to fire one’s imagination, to plant seeds of possible future transformation, to influence one’s own future decisions” (Talwalker, 2012, p. 35, emphasis added). In this way, those involved with CBGL programs from the global north disrupt colonial and Eurocentric notions of superiority and recognize the mutual learning that can unfold from reciprocal partnerships.

Due to the neoliberal¹⁶ nature of the modern university, the community impact is often ignored or minimally discussed in practice and scholarship related to community-engaged initiatives, such as CBGL (Crabtree, 2013; Kearney et al., 2018; Kliewer, 2013; Ogden, 2007; Yao, 2021). Instead, CBGL programs often discursively construct savior identities for the students, faculty, and staff involved while relegating the host communities to the role of passive and needy recipients of service from their neighbors from the global north. In doing so, university partners discount the capacity and agency of the community and hinder the progress toward sovereign and sustainable change (Hammersley, 2014).

Issues of Asymmetrical Power Dynamics

The deficit-based discourse around host communities also constructs frames of reference that dismiss the validity of local knowledge. Altbach and Knight (2007) explored the dangers of the globalization of higher education, explaining that “globalization tends to concentrate wealth, knowledge, and power in those already possessing these elements. International academic mobility similarly favors well-developed education systems and institutions, thereby compounding existing inequalities” (p. 291). Essentially, the legacy of historic and modern colonialism through which the supremacy of the global north was established and sustained is a world in which the traditions, norms, and standards of these countries have been institutionalized worldwide as objective, universal, and natural (Marginson, 2008).

¹⁶ The neoliberal nature of the modern university is characterized by higher education’s adherence to pressure to commodify public services as a way of enhancing the economic potential of private enterprises (Boyer, 1996). As a result, the historical foundation of the university as a central contributor to the public good is diminished as the value proposition of higher education institutions is redefined by its ability to produce and to meet the labor demands of the private sector (Harvey, 2005; Hursh & Wall, 2011; Olssen et al., 2004).

Even in attempts to internationalize pedagogical approaches and integrate diverse perspectives, educators often “leave the underlying frames of knowledge untouched” (Stein, 2021, p. 188). Without intentional conscientization and action to mitigate asymmetrical power dynamics, international education enables the continued hegemony of the north.

Especially when engaging with partners in the global south, CBGL can easily be situated within the broader pattern of international education in which there exist problematic power relations between U.S. and host community partners (Desai Trilokekar, 2021; Yao, 2021). Research illustrates how study abroad alumni experienced a heightened sense of entitlement due to their status as U.S. citizens – participating in poverty tourism, taking non-consensual photos of local people, and playing the role of savior (Yao, 2021).

Marginson (2008) explained that the hegemonic power of U.S. citizens abroad stems from their “geo-strategic mobility; that freedom to go anywhere and intervene in other national sites while maintaining territorial control of the homeland” (p. 308). Essentially, U.S. students export their understanding of freedom and rights as uninhibited access into contexts where this may not be relevant. Circumstances like these can also be difficult to proactively address in preparation courses, as the education system in the United States does not prepare students to recognize, accept, and address the “constitutive racial/colonial violences” (Stein, 2021, p. 191) that undergird the fabric of the nation.

Dependency represents another power issue related to CBGL and, in particular, academic and economic dependency (McMillan & Stanton, 2014; Yao, 2021). Speaking to academic dependency, Yao (2021) explained that it is “exhibited through the dependence of people from the Global South on those of the Global North, or Western nations such as the United States and the United Kingdom (UK), seeking goods and services related to education” (p. 159). Because

the educational models and knowledge systems of the global north are situated as normative and superior, people from the global south continue to be excluded from the production and dissemination of mainstream academic knowledge.

One key example of this exclusion is the concept of global competence – an underlying learning outcome for international education. The concept is rooted in perspectives deriving from the global north and has largely been developed without input from theorists from the global south (Yao, 2021). Yet, it is viewed as a global and pseudo-universal construct.

From an economic standpoint, the repeated introduction of temporary spikes in revenue generated by visiting U.S. students creates a tourism economy, resulting in increased dependency in which local community members rely on income from hosting students (Rogerson et al., 2021). Because tourism economies are dependent on a constant influx of visitors, the economic stability of the community might never evolve to a sustainable point (Brown & Hall, 2008; Rogerson et al., 2021). This reality was made abundantly clear during the COVID-19 global pandemic as countries closed their borders and tourism economies experienced significant damage (Everingham & Chassagne, 2020).

While CBGL partnerships can seek to mitigate power differentials and address the needs of host communities, rarely do institutions from the global north fully share ownership and control of the process (Altbach & Knight, 2007; Bheekie et al., 2016). The result is that students and educators from the global north often do harm by imposing their own perspectives and approaches rather than engaging in these programs through a lens of co-defined reciprocity and humility. A byproduct of this imposition is that CBGL programs often operate from a place of cultural diplomacy that continues to benefit the global north at the expense of the global south (Carrió-Invernizzi, 2014).

Cultural diplomacy refers to the diffusion of language, ideas, and other products of culture beyond the borders of a nation-state and/or culture, and it has long been wielded as a geopolitical tool in global relations (Desai Trilokekar, 2021; Mulcahy, 1990). Discussing the early internationalization efforts undertaken by the United States during the Cold War, Stein (2021) explained that the political foundations of international education involved “the United States position[ing] itself as generously imparting [international] students with ‘universal’ knowledge and technical expertise so that the students might lead their home countries on the Western-led linear path of human development – specifically toward capitalist economic growth” (p. 192). While cultural diplomacy can take the form of cultural exchange in which both parties engage in the process of teaching and learning about their cultures, more often, it becomes a unilateral process by which a country with more power imposes its cultural norms and sustains a state of cultural hegemony.

Vázquez (2015) instead advocated for a decolonial approach to CBGL that promotes meaningful intercultural dialogue across borders and which “requires us to un-build the assumed privilege of the west: the assumed superiority of being modern; of being ahead in the history of progress; of being the one holding the camera” (p. 93). Especially related to placements from the global north to the global south, CBGL presents the danger contributing to neo-colonialism in which the logics and imaginaries of the global north remain centered and unquestioned.

Meaningful Partnerships

As illustrated above, the challenges facing CBGL are not new. Yet, despite repeated calls to action to reimagine and reconstruct approaches to engaged partnerships with reciprocity at the forefront, these challenges persist. Dostilio (2014) suggested that one reason for this may be that partners are not always aware of their ability to engage in, lead, and sustain democratic processes

by which reciprocity flourishes and mutual transformation can unfold. While there is a need for additional literature exploring the processes by which educators can develop these skills, there are theoretical and praxis frameworks that provide helpful guidelines for embarking on this journey.

In this section, I present literature exploring opportunities for meaningful programs, which can be developed by (a) incorporating principles and standards of fair trade learning, (b) intentionally engaging community partners, (c) promoting the development of grounded humanism and social responsibility, and (d) centering reciprocity in the design, implementation, and evaluation of programs.

Fair Trade Learning

To address the challenges related to traditional models of CBGL, Hartman (2015) introduced the fair trade learning framework, which was developed from existing best practices and aspirational practices for CBGL. Fair trade learning integrates economic structure and sustainability of practices to design interventions that balance the benefits for students, the community, and the university.

This framework fosters reciprocity and community sovereignty by engaging multiple perspectives in the collaborative process of defining (a) the purpose, priorities, and intended outcomes of the partnership; (b) the role of the community and university partners in the design, implementation, and evaluation of the program; (c) the strategies for sustainability of outcomes; (d) the processes, practices, and structures involved in the partnership (Hartman et al., 2014).

Hartman's (2015) guidelines for developing fair trade learning programs in partnership with community members recognize that "community-driven intentionality" (p. 99) can enhance the engaged experience for all parties involved because it bridges community and disciplinary

perspectives. In blending community-centered and student-centered approaches to the work of CBGL, “[fair trade learning] intends to make educational partnership exchange embody its idealized ends: human and community flourishing on both sides of an exchange should be enhanced through it” (Hartman, 2015, p. 98). In this way, the fair trade learning framework promotes not only an ethos of intentionality and reciprocity but also a commitment to enact these ideals.

Making Room for Community Partners

In addition to framing community partners through a discourse of deficit, scholarship on CBGL largely reflects a lack of integration of community perspectives in CBGL practice. Crabtree (2013) highlighted that “most published research about international service-learning still tends to focus on the concerns and interests of program staff, faculty, students, and administrators at U.S. colleges and universities” (p. 60). Significant research has been conducted to demonstrate the meaningful experience that U.S. students have through education abroad (Anderson et al., 2006; Dwyer, 2004; Gaia, 2015; Nguyen, 2017; Rowan-Kenyon & Niehaus, 2011; Schenker, 2019; Zorn, 1996). While programs often begin with visions of reciprocity and a genuine interest in achieving mutual benefit, Pisco (2015) explained that the “laser focus on student learning... can sometimes take away from such a focus on communities and international relationships” (p. 94). In this way, higher education scholars situate the opportunity for students to develop global competence by applying their U.S. education in international contexts as a primary objective.

The primacy of the student growth and the lack of consideration for the interests of and impact on host communities contributes to the colonial world (Kennedy et al., 2020; Smaller & O’Sullivan, 2018). Uncritical research that only represents the positive learning of students is

complicit in the continuation of potentially damaging effects as a result of these students' presence within host communities. Furthermore, focusing solely on the student benefits normalizes the programs through which students export their *expertise* from the global north around the world (Talwalker, 2012). In these cases, they likely do not take the time to consider how "Western epistemology and systems of knowledge have been integral to the internal colonial domination suffered by indigenous and nonwhite peoples" (Tejeda et al., 2003, p. 22). For CBGL programs engaged with Indigenous communities or studying on Indigenous lands, this epistemological colonialism is an especially crucial consideration.

Chapa-Cortés (2019) also posited additional benefits to seeking out community perspectives in CBGL scholarship, explaining that "in addition to the ethical and political relevance of conducting research [with¹⁷] ISL host communities, one of the primary reasons to engage in such scholarship is to better understand the role these communities play in the educational process" (p. 1). Similarly, Hartman (2015) outlined guidelines for developing programs in partnership with community members, explaining that "community-driven intentionality" (p. 99) can enhance the engaged experience for all parties involved because it bridges community and disciplinary perspectives. For example, in a relatively understudied area of CBGL literature, Pribbenow (2005) explored the benefits specifically for educators involved in these programs. Given the intentionality required to coordinate reciprocal CBGL programs, these experiences create a powerful professional development opportunity for the faculty and staff involved.

¹⁷ While Chapa-Cortés uses the term *research on*, critical and Indigenous scholars have pointed to the need to conduct *research with*, especially within Indigenous contexts as a way of decolonizing the exploitative and colonial history of research within Indigenous contexts (Datta, 2018; Fals-Borda, 1987; Gaudry, 2018; Kovach, 2010; Smith, 2012; Zavala, 2013).

Recognizing the multifaceted benefits of CBGL partnerships, clearly, students and educators do not hold the monopoly on knowledge creation and/or stewardship or ideation around problem-solving. Instead, the learning experience becomes a mutual endeavor that values and validates the different ways of knowing, being, and doing reflected across all participants (e.g., educators, community members, students, community organizations, etc.). To design and implement a partnership like this, it is necessary for CBGL educators and students, as well as community partners, to engage in the process of developing a value of grounded humanism.

Community-Based Learning Informed by Grounded Humanism

Community-based learning with a social justice orientation can be a powerful driver for meaningful social transformation beyond the academy and which addresses public problems. This will not come about through short-term, temporary, or charity-oriented service, though. Instead, it can be actualized by engaging with partners in a participatory effort to examine issues critically and collectively make advances toward change. Datta (2018) described this concept as reframing research as action, explaining that scholars ought to “consider research to be an ongoing action with the participants’ community... [and] that with research we can speak up for our rights and justice and against oppression” (p. 19). Similarly, Butin (2006) suggested that,

Rather than continuing to think *about* service-learning as a politics to transform higher education and society, we might more fruitfully reverse the terminology and begin to think *through* service-learning about the politics of transforming higher education and society. (p. 492, emphasis in original).

In this way, CBGL educators, students, and community partners exercise leadership for social change. Engaging in social change leadership, along with other forms and lenses of leadership

that seek to benefit the collective, requires a foundation in the value of grounded humanism (Ospina et al., 2012).

Grounded humanism goes beyond merely appreciating the humanity of all people and their potential to contribute to society. Rather, this appreciation is grounded in a social awareness and a recognition of the need to reconstruct systems of power in more equitable ways. Social change leadership centers diversity at the heart of success by recognizing the “strategic value of difference” (Ospina & Foldy, 2010, p. 297). In other words, by bringing together different perspectives, worldviews, experiences, and stories, leadership actors are able to innovate and dream of new possibilities. Underlying the entire model are the foundational understandings and values of social change. Ospina et al. (2012) explain that the work of social change requires both a recognition that social issues are interconnected and rooted in structural and institutional inequities and a core value in promoting equity and inclusion. Additionally, CBGL educators and students will need to own up to their involvement and complicity in the colonialist project and other enduring global inequities (Sharpe & Dear, 2013; Talwalker, 2012). Cultivating this grounded humanism then informs the leadership drivers, or motivating forces, that demand leadership action by establishing these core values at the root of action.

Grounded humanism informed by critical hope sets the stage for reciprocal CBGL partnerships, as Ospina et al. (2012) argues that “the work of social change is driven by images of both the present and the future” (p. 269). By identifying and prioritizing social issues that inhibit the inclusion of members of a community or organization, actors come together to engage in the leadership action required to conceptualize and construct a reality that dismantles these barriers. As members of university and community come together to work toward the common good, we implicate ourselves in the interconnected systems that construct and sustain inequity

and embrace our responsibility to contribute to dismantling these social problems. In this way, we identify a shared purpose to reconstruct our world for the benefit of all. Kliewer and Priest (2017) explained that

This shared purpose is a pursuit of the common good—an expanding circle of concern moving beyond self to families, organizations, communities, and society as one recognizes [their] role and responsibility in upholding principles of human dignity, equality, and equity. (p. 1)

In setting grounded humanism, social responsibility, and reciprocity at the core of collaborations, CBGL educators can more meaningfully engage in the process of community-building to promote positive social transformation. While individual reflections and discussions can surface immediate needs and begin to dive deeper into the root causes of issues facing communities, a collaborative process of meaning-making allows for everyone engaged to build off from one another and identify topics, issues, and possible solutions that they may not have otherwise considered.

A crucial element of developing a personal and organizational value of grounded humanism involves recognizing and understanding the impact of systemic and structural social inequity on our ability to create lasting change. For CBGL educators, it will be important to examine their commitment to reciprocity and acknowledge the challenges that they may face in distributing power and responsibility (Hartman et al., 2018). One way to do this is by placing a greater value on quality rather than quantity of programs (Schroeder et al., 2009). By focusing on the relationships in which they are willing to invest time and resources, educators can work to identify and transform the processes and structures in place that hinder reciprocity.

A challenge to this work is that many educators believe that simply offering a seat at the table is the extent of the work of social change. However, they do not often consider how that seat holds value at different levels for some than others. CBGL educators and community members alike have power, though differently, in the relationship. The former holds the key to funding and theoretically grounded interventions, while the latter creates the conditions for access to the community and building theory through practice. However, CBGL educators will need to continuously reflect on the assumptions they make, the social location they hold compared to their partners, and how their positionality fosters or hinders reciprocity.

Ospina (2019) states that examining exclusive spaces is an excellent place to begin the work of more inclusively researching leadership. In doing so, scholars are forced to acknowledge the contexts that have fostered the exclusion of certain voices and recognize the impact of social location on individuals and groups. This understanding of social location “influences our sense of self in relation to others (our social identity), what we know about ourselves and the world (our knowledge), and our capacity to act in the world (our power)” (Ospina, 2019, pp. 149-150). Through this process, CBGL educators will likely be confronted with uncomfortable and even painful truths (Sharpe & Dear, 2013). However, they must not allow that discomfort to hinder their commitment to grounded humanism and reciprocity.

It is important to note that CBGL educators will likely need to personally engage in the work that needs to be done to arrive at a place where grounded humanism can take hold and flourish. Committing to social justice values can be challenging, especially when we are socialized to prefer notions of individual meritocracy rather than confront realities of systemic and structural barriers. CBGL programs are often critiqued for their hesitation in admitting their political aims (Butin, 2006; Grain & Lund, 2016), but if they are to truly make a difference and

bring about enduring results, they must embed social justice aims into their mission. Without sufficient voice coming from those adversely impacted by social inequity and those who ally themselves to the cause, the leadership drivers may not have enough traction to move forward. This is where engaging institutional and community partners in the opportunity to co-construct and co-define CBGL programs may set the stage for social change leadership to be meaningful. In this way, reciprocity becomes a central value underpinning equitable CBGL partnerships.

Conceptualizing Reciprocity

Reciprocity is widely considered a central tenet of service-learning, both in the domestic and the global arenas (Bartleet et al., 2019; Brown et al., 2016; Grain et al., 2019; Tilley-Lubbs, 2009). According to d'Arlach et al. (2009), “there has been a loud call for more reciprocal exchanges and communities to awaken service-learning from its inaction” (p. 5). However, Slimbach (2020) surfaced an often silenced tension in the field by inviting CBGL educators to critically reflect on the reality of reciprocity within their program design, implementation, and evaluation. While institutions and educators are eager to espouse a value for reciprocity, they do not always act in a way that recognizes or breaks down barriers. d'Arlach et al. (2009) further critique this hesitation of higher education administrators and educators with regard to dismantling barriers to reciprocity. They argue that this hesitation is rooted in the rigidity of the institutional systems and structures in place.

Furthermore, although the concept of reciprocity is prevalent in CBGL literature, it is important to note that most scholars who discuss reciprocity do not unpack their conceptualization of the term (Dostilio et al., 2012; Lough & Oppenheim, 2017). García and Longo (2015) suggested that “despite different conceptions and critiques of this term, it is widely asserted that service-learning should invoke reciprocity as an essential process to ensure that

programs and approaches are concerned with the growth and development of all partners involved” (p. 26). With reciprocity undergirding the community engagement of CBGL programs, Hartman (2015) explained that “we learn, grow, and support one another in ways we never knew possible” (p. 99). Slimbach (2020) similarly highlighted how a focus on capacity-building for both community and student could lead to liberatory outcomes in reciprocal partnerships. On the other hand, “without those collaborations and reciprocity, one party will benefit more than another and it is doubtful that the relationship will last” (Kearney et al., 2018, p. 36). However, to approach program design from a perspective of reciprocity, it is essential to understand various perspectives that may inform the varying expectations of reciprocal partnerships.

Chapa-Cortés (2019) described reciprocity in CBGL as involving mutual learning and benefit and called on CBGL educators and students to examine the power dynamics that result from unearned privilege so as to avoid perpetuating colonialistic structures. From this perspective, reciprocity recognizes the humanity and the agency of the host community and encourages a transcultural perspective that engages students, CBGL educators, and community members in a mutual learning process. As part of centering reciprocity, Chapa-Cortés (2019) also urges CBGL educators to honestly and critically examine the limitations of their programs to understand where they may be doing more harm than good. This examination should be done in collaboration with community members; if not, educators may misinterpret the reciprocal (or not) nature of their program.

Exchange Reciprocity. The reluctance regarding reciprocal partnerships was also the basis for one of d’Arlach et al.’s (2009) central critiques of higher education. d’Arlach et al. (2009) describe how a university engagement program approached a community facing educational inequities:

Instead of creative, reciprocal, empowering partnerships to alleviate poverty, for example, service-learning takes the form of tutoring the poor. Tutoring is a safe choice: the university benefits from community exposure and the community members receive needed help. But safe does not necessarily mean transformative, as these uninspired interventions tend to replicate existing patterns of power. (p. 9)

Essentially, the institutional and systemic barriers to reciprocity resulted in the service-learning educators opting to settle for work that fit within the charity paradigm (Morton, 1995; Sherraden et al., 2008). Additionally, these partnerships will often focus impact reports on individual-level outcomes rather than a broader analysis of progress on collective challenges (Miron & Moely, 2006).

While charity-based activities meet the immediate needs of the community, the lack of involvement of the community members in designing and implementing programs suggests that the root causes of the issues often remain unaddressed. This focus on mutual benefits and responsibilities represents what Dostilio et al. (2012) described as exchange-oriented reciprocity. While these “may provide valuable services and outcomes for [partners¹⁸] and participants... [they] are not likely to conceive of, or achieve, transformative goals” (Dostilio et al., 2012, p. 27). The outcomes, rather than the process of achieving these, are the focus of exchange reciprocity.

Influence Reciprocity. Another orientation to reciprocity described by Dostilio et al. (2012) is influence reciprocity, which “involves mechanisms to define the engagement process

¹⁸ Similar to other scholars, Dostilio et al. (2012) used the term, *stakeholder*, to refer to partners involved in community-engaged collaborations. To align with the decolonizing and indigenizing framework underpinning this study, I have replaced the capitalist term with, *partners*.

and core elements of knowledge production” (p. 26) with a focus on processes and outcomes.

Hartman et al. (2014) explained that reciprocity from this perspective “is expressed as a relational connection that is informed by personal, social, and environmental contexts” (p. 110).

The concept of influence reciprocity is centered on work *with* as opposed to work *for* a community partner (Sandmann et al., 2010). Given the time and financial investment required for generative reciprocity, the influence orientation may be a more achievable endeavor for CBGL educators wanting to move beyond mere exchange or uncritical notions of mutual benefit.

Generative Reciprocity. Bartleet et al. (2019) discussed the need for CBGL programs to be designed so that mutual benefit was a crucial outcome. The authors drew from the concept of “generative reciprocity, which refers to the interrelatedness of people, the world around them, and the potential synergies that emerge from these relationships” (p. 26). Generative reciprocity is one of the three orientations to reciprocity described by Dostilio et al. (2012):

Based on an epistemology of co-production of knowledge, this orientation toward reciprocity is built upon a commitment to relationality that works to honor in a deep way the worldviews, traditions, and various cultures of all members of the partnership (as in influence-oriented reciprocity, but here toward the partners’ ways of being in addition to their ways of doing). (p. 26)

Generativity has the ability to create new realities that address the issues of today – realities that would not have been possible without the collaborative effort. However, Dostilio et al. (2012) also cautioned CBGL educators from believing that generative reciprocity is universally appropriate or desired. They used feminist theory and Indigenous epistemologies to further elaborate the fluidity of their conceptualization of generative reciprocity, stating that these lenses

invite alternative perspectives that require an understanding of history and of systems-oriented thinking.

García and Longo (2017) challenged the notion of reciprocity as situated within the context of service. They described “the limitations of reciprocity within unequal relationships in service-learning, especially if the effort is framed as a goal between the *server* and *served*” (García & Longo, 2017, p. 44, emphasis in original). They recommended a shift to an orientation of partnership where interdependence was a central concept – which aligns with the generativity orientation to reciprocity. Gregory et al. (2021) similarly suggested that

Study abroad to the global South causes damage as long as it is embedded in the concept of service. Service, as we have argued above, can never be mutual or reciprocal, and it functions as an expression of privilege that reinforces global inequality rather than undermines it. (p. 12)

Generativity requires that power and ownership be equitably distributed in the partnership so that the resulting collaborative community leadership can co-construct a better reality (Shumake & Wendler Shah, 2017).

Additional Considerations. While this framework of exchange, influence, and generative reciprocity is helpful for CBGL educators to understand how they engage with their community partners, it represents only one way of making meaning of reciprocal partnerships. In Lough and Oppenheim’s (2017) discussion on reciprocity, the relational conditions of “relative equality, repeated interactions, and effective communication” (p. 9) are considered the foundational elements of any reciprocal partnership. Thibeault (2019) similarly expressed that in a relational worldview, “relational learning is critical; completing a project is secondary to relationship building” (p. 481). From this starting point of establishing trust and solidarity,

partners can determine what other priorities are necessary to define and address. Lough and Oppenheim (2017) described outcomes like mutual benefits, as well as processes like joint decision-making, as potential points of emphasis for reciprocity. As a way of addressing the problematic discourse of service, they also discussed a complete overhaul of the one-way direction of programs so that partnerships could take on a multilateral reciprocity. However, they also cautioned idealistic educators that this form of reciprocity would require a renewed commitment to shifting away from deficit-based mental models from which partners from the global north typically operate with regard to their partners from the global south (Lough & Oppenheim, 2017).

One challenge facing reciprocity in CBGL is the lack of appreciation for interdependence. Slimbach (2020) explained that “common practice is for study-service programs to locate *in* communities without feeling any particular responsibility *to* them” (p. 145). To that end, Porter and Monard (2001) drew from the philosophy of their Quechua colleagues in Bolivia to describe *ayni*, an approach to reciprocity that is cyclical, durable, long-lasting, and interdependent. They explained that, as an Indigenous concept, an *ayni* relationship is grounded in connections and allows the collective “to accomplish more than one group alone could manage” (Porter & Monard, 2001, p. 6). It also transcends a mere philosophical approach to reciprocal partnerships. Rather, *ayni* represents a way of recognizing and embracing the interconnected nature of all of existence. In CBGL practice, it is a practice of mutual vulnerability, co-ownership, human interaction, physical labor, joyful generosity, ontoepistemological openness, equity, and relational investment (Porter & Monard, 2001).

Given the complexity of understanding and enacting reciprocity, it is important that the process of defining reciprocity be a collaborative endeavor. Heidebrecht and Balzer (2020)

explained that “trust is needed, communication must be fluid, and reciprocity must be co-defined” (p. 151). In their work with Maya communities, they sought to actively co-define reciprocity in a way that honored the onto-epistemological foundations of the Maya communities and their own institutional interests and perspective. The collaborative process was especially important for Heidebrecht and Balzer (2020) because “of the complexities in conceptualizing reciprocity in the context of international [service learning] that takes place in Maya communities where the history of tourism and voluntourism have plastered a layer of commodification on all relationships” (p. 152). They also suggested that “co-defining reciprocity with Global North and Global South participants of ISL will be an ongoing endeavor, and each subsequent encounter will shed light on ways to grow in and decolonize those relationships” (p. 155). From this perspective, reciprocity must not be seen as a product that can be obtained but rather as a commitment that is made and remade throughout the partnership (Tilley-Lubbs, 2009). Furthermore, Slimbach (2020) urged educators to consider how reciprocity can extend beyond the confines of the programmatic boundaries and be conceptualized within the broader interconnected systems of which we are a part. In other words, when students and educators return home from the CBGL experience, it is also important to consider how they will steward transformation in their daily lives back home to continue contributing to the broader social transformation needed in the world.

Additionally, Shumake and Wendler Shah (2017) argued that CBGL program leaders often espouse a value for reciprocity as a driving force in their work, yet they are often ill-equipped to *enact* reciprocity. As such, the authors call on CBGL scholars and practitioners, in collaboration with community partners, to develop tangible strategies for reciprocity in the field in order to mitigate the real harm that these programs can otherwise bring about. The need for

collaborative processes of defining, constructing, and enacting reciprocity was further outlined by Kennedy et al. (2020) as they explained that “whereas service-learning and community engagement are grounded in reciprocity and mutually beneficial relationships, this has been established mainly through colonial approaches” (p. 2). CBGL educators may have their own inclination toward a particular definition of reciprocity, but given the collaborative nature consistent across definitions, defining, constructing, and enacting the commitment requires work with multiple partners.

Gaps in the Literature

As discussed above, scholars have extensively explored the benefits of short-term education abroad and CBGL for students from U.S. institutions of higher education (Gaia, 2015; Mapp, 2012; Norris & Gillespie, 2009; Schenker, 2019; Wilkinson, 1998). Student growth and learning continue to be centered as the primary desired outcome for international education opportunities, resulting in a widening gap in scholarship around the impact on the host community (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O’Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Approaches to CBGL programs that do not center reciprocity and critical humility perpetuate the narrative that knowledge and aid from the global north are necessary to modernize and civilize peoples of the global south (Bocci, 2015; Kennedy et al., 2020; Santiago-Ortiz, 2019; Tejeda et al., 2003). This is especially significant when students are engaged with Indigenous communities or studying on Indigenous lands. According to the Institute of International Education (2019b), in the 2017-2018 academic year, almost 40% of U.S. students involved in global education programs traveled to colonial states founded on Indigenous lands.

Despite decades of recognition that literature is lacking, there continues to exist a gap in CBGL scholarship around the real impacts that these collaborations have in the community or

how the mere presence of students from U.S. institutions of higher education affects host communities. In outlining a research agenda for international service-learning, Tonkin (2011) highlighted this gap by explaining that “study abroad programs are expected to do no harm to the communities in which they are located: rarely is the question raised as to how they can actually do good” (p. 193). Both questions are particularly important when engaging with Indigenous and non-Indigenous communities across the Americas given the United States’ sociopolitical and settler-colonial history in the region (Clayton et al., 2010; Giles & Eyler, 1998; Hayward et al., 2015; Mtawa & Wilson-Strydom, 2018; Ogden, 2007; Sharpe & Dear, 2013; Tryon & Stoecker, 2008; Wood et al., 2011).

While there have been efforts to surface the perspectives of host communities by education abroad scholars (Arends, 2016; Chapa-Cortés, 2019; Grain et al., 2019; Heidebrecht & Balzer, 2020; Hernández, 2015; Jorgenson, 2016; Larsen & Searle, 2016; McMillan & Stanton, 2014; Mogford & Lyons, 2019; Reynolds & Gasparini, 2016; Toms Smedley, 2016), the time and financial cost of this endeavor still creates barriers to doing this work (Miron & Moely, 2006; Reynolds, 2014; Schroeder et al., 2009). In addition to this gap in focus, Lough and Toms (2018) explained that there is a need for researchers to move “beyond current norms of anecdotal descriptions and programmatic evaluative case studies” (p. 66). Furthermore, studies on international programs, including CBGL, tend to highlight primarily positive outcomes and/or minimize the adverse impact (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Studies that authentically take into consideration the complexity of lived experiences of host community members are needed to construct theories and praxis that can advance the broader field of CBGL.

These gaps in the literature hinder higher education institutions from achieving their espoused goal to cultivate students’ critical global competence. Without intentionality to

“address more fully the value of living in complex situations, respect and acceptance of varying cultural perspectives, and a greater sense of responsibility to others” (Gaia, 2015, p. 28), it is unlikely that students can fully appreciate the sociocultural implications of their global work and learning. Consequently, they may not experience a meaningful and lasting impact beyond the experience abroad or understand how to apply their learning. One way to address these gaps is by setting reciprocity at the heart of CBGL programs and by more actively engaging the host community in all aspects of the program.

I posit that these questions represent an adaptive challenge of decolonizing and indigenizing partnerships with Indigenous peoples, a challenge that likely requires the practice of intercultural leadership. As this project engages with Indigenous communities of the Americas, I draw on literature on “interculturalidad,” a term used by Indigenous activists throughout the region to denote that differences are not merely cultural – they are colonial as well (Aman, 2017). This view shifts the cultural nexus away from European normativity and recognizes that colonialism affects the lives of Indigenous peoples along political, economic, and epistemological lines. In this study, I set out to explore this gap by examining how one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala describes its experiences with international volunteers, including CBGL students from the United States. This research can help educators understand how to decolonize and indigenize short-term CBGL programs engaged with Indigenous communities and communities with strong ties to indigeneity. In the next chapter, I will discuss the theoretical framework underpinning this study.

Revisión Bibliográfica

El Aprendizaje Global Basado en la Comunidad

En un mundo cada vez más globalizado, se les pide a las instituciones de educación superior fomentar la ciudadanía global como habilidad fundamental que se necesita para lograr éxitos más allá de la academia (Bartleet et al., 2019; Buck Sutton, 2018; Doscher & Landorf, 2018; Galiardi & Koehn, 2011; Krabill, 2012; Lewin, 2009; Mogford & Lyons, 2019; Niehaus et al., 2019). Muchas instituciones acuden a los programas internacionales para satisfacer esta demanda (Institute of International Education, 2019b; Kehl & Morris, 2007; LeCrom et al., 2015), ya que el estudio en el extranjero se considera una experiencia educativa única e importante a través de la que se logran estos resultados (Lewin, 2009; Nguyen, 2017; Stearns, 2009; Wynveen et al., 2012).

Específicamente, el estudio en el extranjero se ve como una experiencia clave que fomenta en los alumnos las destrezas necesarias para poder interaccionar de manera sensible y competente en distintos contextos (Bennett, 2009). De este modo, el estudio en el extranjero tiene la potencialidad de servir como un catalizador para que los estudiantes reconozcan la responsabilidad que tienen respecto a las relaciones interculturales y para apoyar la transformación social (Norris & Gillespie, 2009; Pipitone, 2018).

Como resultado de las recientes tendencias respecto a la internacionalización de la educación superior, el hincapié en el aprendizaje cívico y la importancia de abordar problemas sociales tanto locales como mundiales, Crabtree (2013) explicó que la mayoría de las instituciones de educación superior ofrecen programas dinámicos de estudio en el extranjero. Además, tienen extensas redes de colaboraciones comunitarias y clases del aprendizaje en servicio. Debido a estos factores, hay una red cada vez más amplia de académicos que realizan

investigaciones colaborativas en beneficio de comunidades de todas partes. Aunque las tasas de participación en los programas convencionales de un año y de un semestre se han reducido en las últimas décadas, el Instituto de Educación Internacional (2019b) reporta que los programas de estudio en el extranjero de corto plazo se han vuelto muy populares. Un ejemplo de esta oferta programática es el aprendizaje global basado en la comunidad (CBGL por sus siglas en inglés), el cual provee una experiencia educativa dirigida por las necesidades, intereses y los conocimientos de una comunidad con la cual colaboran los alumnos (Hartman et al., 2018).

En esta sección, ofrezco un análisis sistemático de la literatura académica sobre el CBGL, con inclusión de (a) un breve resumen de la historia del aprendizaje en servicio a lo largo de la educación superior y su aplicación en el ámbito global, (b) los problemas históricos y actuales que enfrentan en el CBGL y (c) las oportunidades que existen para establecer colaboraciones significativas.

El Aprendizaje en Servicio a lo largo de la Educación Superior: Una Tradición Local que se Volvió Global

El aprendizaje en servicio se ha vuelto muy popular como herramienta pedagógica que crea oportunidades para acortar la distancia entre la materia académica y la participación cívica (Bringle et al., 2013; Martínez-Odría, 2007; Sumka et al, 2015). Como ejemplo de la participación cívica, el servicio y la resolución de problemas públicos¹⁹ tienen una historia larga

¹⁹ Desde la perspectiva de la democracia deliberativa, la resolución de problemas públicas es un esfuerzo colaborativo a través del cual los ciudadanos se unen para avanzar en asuntos urgentes que enfrentan la comunidad (Carcasson & Sprain, 2010). Esta visión de los miembros de la comunidad como agentes capaces vuelve a concebir el rol público de ellos que va más allá del contribuyente pasivo financiando una agencia desconectada que consta de legisladores. Al contrario, el público colectivo tiene la responsabilidad y capacidad de colaborar en resolver problemas compartidos.

y compleja respecto de la educación superior en los estados unidos (Boyer, 1996; Hartley & Saltmarsh, 2016). Existen académicos que abogan por un compromiso renovado con la participación cívica, afirmando que el propósito de la educación superior es fomentar la vida democrática y contribuir a resolver las cuestiones más urgentes que enfrentan la sociedad en todas partes (Hartley & Saltmarsh, 2016). A tal fin, los programas del aprendizaje en servicio y la participación cívica se diseñan intencionalmente para preparar a los alumnos para que puedan contribuir a la esfera pública²⁰.

El Aprendizaje en Servicio Doméstico

El aprendizaje en servicio surgió inicialmente en los fines de la década de 1960 y los principios de la década de 1970 como resultado del aumento de interés de los alumnos en la participación cívica (Meens, 2014). Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior en los estados unidos imbuyeron perspectivas cada vez más neoliberales que resultaron en una propuesta de valor centrada en el valor económico en vez del democrático (Dzur, 2019; Harvey, 2005; Lawson et al., 2015; Levidow, 2002; Morton & Bergbauer, 2015; Saunders, 2014; Woolf, 2008). Debido a este énfasis en los fines personales de la educación como mecanismo de la preparación para la carrera y para la colocación laboral, hubo una preocupación cada vez mayor por la trayectoria de la educación superior. Específicamente, muchos educadores se preocuparon

²⁰ Habermas (1989, 1998) describió la esfera pública como una realidad social constituida por las interacciones entre una audiencia pública que se convoca y a través de la cual se construye la opinión pública. Se une esta colectividad para participar libremente en procesos de diálogo y deliberación sobre cuestiones compartidas para fomentar la vía hacia intervenciones activas. Habermas (1989, 1998) distingue entre la opinión pública y privada al reconocer que la primera es el producto en constante cambio del acercamiento crítico y la consideración de varias perspectivas mientras la segunda puede ser profundamente enraizada e indiscutida. Por lo tanto, es necesario el enfoque en preparar a los alumnos para ser miembros productivos de la esfera pública y democrática. De esta forma, las instituciones de educación superior preparan a los alumnos con las herramientas, habilidades y responsabilidad social que se necesitan para progresar en cuestiones públicas.

por prever un mundo en el que las cuestiones públicas se alejaron del público, dejando paso al *ciudadano antidemocrático* (Brown, 2006). El choque entre los valores democráticos y la institucionalización de ideologías neoliberales dio lugar al surgimiento de un movimiento de participación cívica a lo largo del sistema de educación superior. El aprendizaje en servicio era un ejemplo de este movimiento.

Aunque existen varias orientaciones al y definiciones del aprendizaje en servicio (Bringle & Clayton, 2012; Conway et al., 2009; Furco & Norvell, 2019; Zlotkowski, 1998), Bringle et al. (2013) articuló una conceptualización general, explicando que el aprendizaje en servicio es un componente pedagógico del currículo formal que beneficia a la comunidad de manera tangible y que incorpora la reflexividad para apoyar el desarrollo académico, cívico y personal de los alumnos. Esta definición ofrece un fuerte marco para los programas curriculares, pero se limita en articular la relevancia del aprendizaje en servicio respecto del ámbito cocurricular. El Centro para la Práctica del Aprendizaje en Servicio (2021) construyó una perspectiva más integral del aprendizaje en servicio que destaca la confluencia de conocimientos y habilidades tanto académicas como cívicas para abordar cuestiones comunitarias. En su conjunto, estas definiciones sugieren que el aprendizaje en servicio es una oportunidad experiencial tanto dentro como fuera del curso formal y evoca la transformación mutua por volver a concebir el aprendizaje a través de la perspectiva de una pedagogía basada en la práctica y un valor fundamental de la reciprocidad.

Sin embargo, el aprendizaje en servicio no está desprovisto de desafíos. Una de las tensiones principales en el campo del CBGL es el entendimiento de la naturaleza y el enfoque de la colaboración. En la literatura académica sobre el aprendizaje en servicio, el término *colaboración* casi no se define. Bringle et al. (2009) explicaron que típicamente cuando se habla

de las colaboraciones, la naturaleza unilateral del servicio y de la circulación del conocimiento respecto del programa implica que sería mejor que se describieran como *colocación*.

Según Clayton et al. (2010), una colaboración se refiere a un subconjunto de relaciones caracterizado por tres cualidades: la proximidad, la equidad y la integridad. La proximidad se logra por una presencia constante con el tiempo, contextos diversos respecto de las interacciones y un compromiso con la interdependencia y la reciprocidad (Bringle & Clayton, 2013). La equidad se refiere a la mitigación ante el desequilibrio de poder y la examinación de cómo se reflejan los intereses, esfuerzos y las necesidades de ambos partidos respecto de los resultados (Bringle et al., 2009). Por último, la integridad se caracteriza por los procesos colaborativos de definir y de llevar a cabo el trabajo del proyecto, de alinear los valores y las acciones y de articular las asunciones y valores subyacentes informando el contexto de la colaboración (Bringle & Clayton, 2013). Es decir, las colaboraciones significativas se construyen a través de prestar atención a la profundidad de las relaciones y a los procesos y resultados que forman la colaboración. Estas condiciones también forman el marco a través del que los académicos y los socios comunitarios puedan examinar la naturaleza de la colaboración para determinar si es explotadora, transaccional o transformador (Bringle et al., 2009).

Otro reto que enfrenta a la erudición sobre el aprendizaje en servicio es que los académicos no siempre aclaran qué es lo que quieren decir por el socio *comunitario* y el *universitario*. Aunque la literatura académica sobre el aprendizaje en servicio frecuentemente destaca que la reciprocidad es el concepto principal de la colaboración, la descripción inadecuada de los socios comunitarios y universitarios puede resultar en la falta de consideración de socios fundamentales. Dado que la comunidad tanto como la universidad se componen de diferentes partidos, la erudición sigue ambiguo cuando los investigadores simplemente hablan de la

colaboración universidad-comunidad. Se necesita una mayor claridad en investigaciones sobre la naturaleza relacional de los programas.

Por lo tanto, varios académicos (Bringle & Clayton, 2013; Bringle et al., 2009; Clayton et al., 2010) construyeron un marco estructural que delinea cinco grupos claves en cualquier colaboración de aprendizaje en servicio: los estudiantes, el personal de la organización comunitaria, el profesorado, los administradores de la institución y los residentes de la comunidad (SOFAR por sus siglas en inglés). Sin ánimo de ser exhaustivo, el marco SOFAR reconoce y distingue a los varios partidos involucrados directamente en el aprendizaje en servicio.

Morton y Bergbauer (2015) extendieron más sobre la necesidad de diferenciar entre estos partidos porque, debido a las presiones externas numerosas, muchas organizaciones sin fines de lucro contemporáneas siguen el patrón de empresas privadas al suministrar servicios y programas financiados por el gobierno. Por lo tanto, las estructuras de estas organizaciones comunitarias se han transformado hacia una más empresarial y/o burocrática y no se deben confundir con la comunidad en general. Kniffin et al. (2020) ofrecieron un marco ampliado basado en el modelo SOFAR en que se reconoce una mayor complejidad dentro de los grupos interesados y entre estos mismos. En este estudio, las interacciones entre O-S (el personal de la organización comunitaria y los estudiantes) y R-S (los residentes de la comunidad y los estudiantes) constaron las relaciones diádicas que examiné.

Por último, las perspectivas críticas del aprendizaje en servicio han problematizado la asimetría de las dinámicas de poder que se ve un elemento inherente de esta pedagogía. Mitchell et al. (2012) explicaron que el aprendizaje en servicio se enmarca en blancura y se lleva a cabo predominantemente por personas blancas que quieren *servir* a las comunidades minoritizadas

debido al racismo y/o comunidades con bajos ingresos. De esta forma, el aprendizaje en servicio sirve para normalizar la bondad de la gente blanca, priorizar las necesidades educativas de los estudiantes blancos y reforzar ideas racistas y clasistas respecto a las comunidades de color. Estos desafíos en denominar y mitigar las cuestiones de poder y privilegio en el aprendizaje en servicio en el ámbito doméstico se ven incrementadas en el ámbito global. En estos casos, los programas se realizan casi en exclusiva en países del sur global e involucran a aún menos estudiantes de color que las contrapartes domésticas (Chang, 2017; Grain et al., 2019).

Trasladar el Servicio al Ámbito Global

Ya que el movimiento del aprendizaje en servicio ha obtenido más apoyo en el ámbito doméstico en los estados unidos, se reconoció la oportunidad de ampliar los programas de educación internacional (Bringle et al., 2013). Aunque hay varias semejanzas entre los programas domésticos y globales, Sumka et al. (2015) explicaron que las consideraciones teóricas y prácticas son aún más complejas respecto a las experiencias globales. Por lo tanto, los educadores no deberían simplemente trasladar los diseños programáticos del aprendizaje en servicio doméstico al ámbito global.

Una de las razones por la cual resulta atractivo el servicio en el extranjero es porque se les ofrece a las instituciones de educación superior la oportunidad de cerrar las brechas de oportunidades de los estudiantes. La educación internacional no es nueva para las instituciones de educación superior, aunque históricamente se les ha reservado a los estudiantes de medios acomodados (Crabtree, 2008). Sin embargo, a través de los programas del aprendizaje en servicio y/o de corto plazo se han creado nuevas vías para hacer más accesibles las experiencias internacionales.

Además, el final del siglo XX vio un mayor interés en programas de estudio en el extranjero en que viajaron a destinos menos tradicionales, como países del sur global y de bajos ingresos (Stephenson, 1999). Estos dos factores presentaron las circunstancias óptimas para involucrar a los alumnos en los esfuerzos de organizaciones de desarrollo comunitario a través de experiencias de aprendizaje en servicio internacional (Bringle & Hatcher, 2011).

Slimbach (2020) explicó que la participación global habla de los esfuerzos intencionados y bien estructurados a través de los cuales se lleva a cabo la pertinencia de la vida real respecto del desarrollo estudiantil porque se introduce deliberadamente el aprendizaje al contexto de comunidades en el extranjero. Aunque se ve transformador para los estudiantes, se han formulado más y más críticas contra estos programas por la manera en que contribuyen al desequilibrio de poder en el ámbito global (Gregory et al., 2021; Sumka et al., 2015; Yao, 2021).

A tal fin, varios educadores del aprendizaje en servicio global y del *fair trade* han abogado en favor de un cambio paradigmático en el campo para que los programas se centren mejor en la reciprocidad en el proceso de diseño igual como en la implementación, evaluación y modificación. De esta forma se reconoce que el socio comunitario es un contribuyente de verdad a la colaboración. Acorde con este compromiso, estos educadores han vuelto a concebir el aprendizaje en servicio global como el CBGL. Según los defensores de CBGL, cuando se realizan de manera correcta, estos programas combinan las ventajas educativas y transformadores que se logran a través de las pedagogías del estudio en el extranjero y del aprendizaje en servicio.

Hay dos definiciones de este tipo de programa que se deben notar. Bringle y Hatcher (2011) definió el aprendizaje en servicio internacional como una experiencia académica estructurada que se realiza en otro país en que los estudiantes (a) participan en una actividad

servicial que aborda las necesidades de la comunidad; (b) aprenden a través de interacciones directas y diálogos interculturales con miembros de la comunidad; y (c) se reflexionan sobre la experiencia de forma tal que logran un entendimiento más profundo de la materia y de cuestiones globales e interculturales, una mejor comprensión del país anfitrión y de la disciplina y un reforzamiento de la responsabilidad cívica tanto en el ámbito doméstico como en el global. Al contrario, Hartman et al. (2018) describieron el CBGL como una experiencia educativa y/o servicial dirigida por la comunidad en que se emplea la práctica estructurada y reflexiva para mejor entender la ciudadanía global, la posicionalidad, el poder, la estructura y la responsabilidad social en algún contexto global. A pesar de las semejanzas, estas dos descripciones surgen las tensiones latentes en el campo más amplio de programas comprometidos con comunidades. Por un lado, existen consideraciones pedagógicas – la enseñanza y el aprendizaje implicado en la experiencia de servicio global. Del otro lado, hay las necesidades e intereses de la comunidad.

En la definición de Bringle y Hatcher (2011), la pedagogía se presenta como el componente más importante del aprendizaje en servicio internacional mientras que en la de Hartman et al. (2018) la comunidad se ubica a la vanguardia. Esta distinción representa un clave desafío en el campo en que los intereses del socio universitario a menudo se encuentran en conflicto con los del socio comunitario. Aunque estas definiciones difieren, los programas los denominaré CBGL para reconocer la historia compartida, la operación actual superpuesta y las oportunidades de reconciliación en el futuro.

El campo del aprendizaje en servicio ofrece tremendas oportunidades para fomentar la ciudadanía participativa y preparar a los alumnos y educadores a contribuir al bien común²¹. Sin embargo, los beneficios, las necesidades y los intereses de los socios universitarios (los estudiantes, el profesorado, el departamento y la institución) suelen eclipsar los del socio comunitario (miembros de la organización comunitaria y de la comunidad en general. Esta desconexión se hace más problemática cuando el aprendizaje en servicio se realiza en el ámbito global.

Cuestiones Importantes en el Ámbito del Aprendizaje Global Basado en la Comunidad

Dada la proliferación de las experiencias de educación internacional, se han realizado varias investigaciones sobre los beneficios del estudio en el extranjero respecto al desarrollo estudiantil. Sin embargo, se ha investigado muy poco sobre el valor de estas colaboraciones para la comunidad según la perspectiva comunitaria (Mtawa & Wilson-Strydom, 2018; Tryon & Stocker, 2008). En esta sección, presentaré comentarios sobre (a) la potencialidad de efectos tanto positivos como negativos para la comunidad, (b) la necesidad de la contextualización de la resolución de problemas, (c) los desafíos planteados por el volunturismo, (d) el discurso problemático en torno al servicio y (e) las cuestiones con respecto a la asimetría de las dinámicas de poder que se ve inherentemente en los programas del CBGL.

La Potencialidad de Efectos Positivos y Negativos

²¹ Chrislip y O'Malley (2013) sugieron que el bien común se refiere a la acción reflexiva y colectiva a través de la cual se abordan los desafíos públicos y compartidos que enfrentan la comunidad. Slimbach (2010) describió el acto de contribuir al bien común como una reflexión de amistad y solidaridad enraizada en la reverencia a la dignidad human, el conocimiento local y el bien moral.

Se necesita la erudición crítica sobre el CBGL porque este tipo de programa presenta la potencialidad increíble del aprendizaje transformador para todo partido (Chapa-Cortés, 2019; Sumka et al., 2015). Por ejemplo, al reflexionar sobre la esperanza de que la educación superior fomente en los estudiantes la responsabilidad social como base de la ciudadanía global, Priest et al. (2018) sugieren que existen varias implicaciones para los educadores de liderazgo. Hay que asumir la responsabilidad de apoyar a los alumnos en no solo aprender *del* liderazgo, sino que también deben participar en la *actividad de liderazgo* para el bien común a través de actividades que se realizan dentro de las clases, los programas, las instituciones y las comunidades a las que pertenecen.

Como muestra del CBGL desempeñado con éxito, Maakrun (2016) exploró los beneficios para los docentes de una comunidad rural en Kenya, explicando que los voluntarios aportaron nuevas perspectivas, estrategias y herramientas que podrían complementar el currículo establecido. Asimismo, McMillan y Stanton (2014) describieron el éxito que se logró por una asociación entre una universidad estadounidense y una comunidad sudafricana debido a un proceso en curso de definir y construir la relación a largo plazo y multifacética.

Sin embargo, los programas del estudio en el extranjero que involucran a comunidades, tal como el CBGL, también demuestran la potencialidad de hacer daño a la comunidad (Doerr, 2013; García & Longo, 2013; Hartman & Kiely, 2014; Krabill, 2012; Niehaus & Nyunt, 2020; Nordmeyer et al., 2016; Ogden, 2007; Skrefsrud, 2021; Sumka et al., 2015; Zemach-Bersin, 2007). Aunque estos programas acaso podrían abordar las necesidades y prioridades de las comunidades involucradas, el énfasis suele cambiar a favor de los resultados educativos de los estudiantes. En el mejor de los casos, los programas simplemente tratan los síntomas de las

cuestiones sistémicas. En el peor, perpetúan las estructuras coloniales, la primacía de las ontoepistemologías del norte global y las dinámicas de poder inequitativas.

Como resultado de la potencialidad de efectos dañosos, hay varios retos de liderazgo frente a los educadores del CBGL quienes muy a menudo se encuentran tratando de equilibrar los múltiples intereses concurrentes. Uno de esos retos se relaciona con la necesidad de crear espacio para que las perspectivas historizadas y contextualizadas de la comunidad informen a los programas en cada etapa. Sin embargo, Illich (1968/1990) advirtió a los educadores y participantes de los programas que reconozcan sus límites al relacionarse de manera significativa con el pueblo ya que, con mucha frecuencia, sus interacciones primarias se ven relegadas al sector privilegiado de la comunidad anfitriona.

Resulta importante porque, como explicaron Gregory et al. (2021), si los educadores de programas del aprendizaje en servicio desechan los efectos en la comunidad, aún sin querer, contribuyen a la explotación de pueblos vulnerados en beneficio de los estudiantes. Por lo tanto, Reisch (2011) explicó que es la responsabilidad del educador de asegurar que los alumnos estén bien preparados para las experiencias globales, que haya supervisión adecuada de ellos durante la experiencia en el país y que se han realizado esfuerzos para fomentar la sostenibilidad de la labor realizada. Aunque los educadores se encuentran responsables ante las instituciones y los estudiantes quienes pagan la matrícula, también están obligados éticamente a las comunidades que pretenden servir. Al establecer una relación recíproca, los socios comunitarios y universitarios están mejor preparados para participar en la resolución contextualizada de problemas, a través de la que se llevan a cabo las transformaciones duraderas y significativas.

La Resolución Contextualizada de Problemas

El CBGL surge del vínculo entre el aprendizaje en servicio y el estudio en el extranjero, dos ofertas de aprendizaje experiencial que sirven para fomentar la ciudadanía global (Galiardi & Koehn, 2011). En el ámbito de educación, Kearney et al. (2018) explicaron que los programas del aprendizaje en servicio se ven como oportunidades para emplear pedagogías progresivas, sociales, multiculturales, experienciales, con fines de justicia social, basadas en la comunidad y/o críticas. Cada vez más estudiantes han expresado interés en viajar al extranjero, pero a menudo no pueden o no desean participar en programas tradicionales de un año o de un semestre. Así pues, las instituciones de educación superior respondieron creando programas de corto plazo que mejor acomodan esta demanda (Kehl & Morris, 2007).

Sin embargo, debido a la ambigüedad sobre el concepto de la ciudadanía global han surgido las tensiones subyacentes en el ámbito de la educación internacional (Sharpe, 2015; Streitwieser & Light, 2010; Talwalker, 2012). Específicamente, por la manera en que estos programas promueven una actitud de consumerismo y/o superioridad a través de las campañas de marketing de los programas internacionales, los académicos críticos han llamado la atención sobre las realidades coloniales que se sostiene por estos programas (Caton & Santos, 2009; Cook, 2008; Palacios, 2010; Sharpe, 2015; Zemach-Bersin, 2007). En cambio, abogan por una conceptualización más crítica de la ciudadanía global.

Al trasladar el aprendizaje en servicio al ámbito global, las universidades pueden abrir oportunidades en que los alumnos participan en la ciudadanía global crítica (Hartman et al., 2020). Es decir, se les invitan a involucrarse en la resolución de cuestiones públicas, a ampliar sus aptitudes para navegar las diferencias culturales y a analizar las realidades sociales tal de la comunidad anfitriona como de sus países de origen. Hartman et al. (2020) sugieron que, para un compromiso total con las labores de equidad e inclusión en que se cruzan las fronteras culturales

y nacionales, se necesita una robusta comprensión de los derechos humanos como expresiones de valores que están supeditadas a la historia y cultura del contexto. Así es que al reconocer que se comparte la labor esencial de producir graduados críticos, reflexivos y dispuestos a servir al público, se mejoran las capacidades de apoyar a los alumnos de manera adecuada al desarrollo y de colaborar adecuadamente con los socios comunitarios.

El participar en la resolución de cuestiones públicas requiere que se reconozcan las maneras complejas en que se sitúan más ampliamente en sistemas sociales y culturales. Las cuestiones públicas son problemas perversos – es decir que son complicados, desafiantes y sin soluciones simples (Grint, 2010; Rittel & Webber, 1973). Ningún problema público existe fuera de su contexto social, así que cada uno de ellos, a cierto nivel, se trata de las inequidades sociales que se crean y se sostienen por el estado actual.

Sin embargo, en el caso del estudio en el extranjero, el contexto más amplio al que entran los estudiantes típicamente no se atiende en la preparación previa a la salida (Gregory et al., 2021; O’Sullivan et al., 2019). Bheekie et al. (2016) explicaron que, en cuanto a la transformación social, se les inculca la importancia de identificar las causas fundamentales de las inequidades sociales, económicas y políticas que han forjado sus vidas. Al reflexionar sobre estas causas estructurales, los alumnos pueden mejor comprender los asuntos del mundo real mientras cuestionan las normalidades establecidas.

Sin entender estas premisas de la ubicación social y de los sistemas de los que proceden, tal como los sistemas y realidades sociales de la comunidad anfitriona, los educadores y alumnos de programas del CBGL no podrán aportar una contribución significativa a las transformaciones sociales duraderas y positivas (Chaput & O’Sullivan, 2013; O’Sullivan et al., 2019). Asimismo, ya que los programas suelen centrarse en el aprendizaje intercultural como resultado educativo

de los programas internacionales, varios académicos han destacado la tendencia vinculada de los alumnos a sobrestimar la aptitud para navegar las interacciones interculturales (Medina-López-Portillo, 2004).

Además de las limitaciones de tiempo de los programas de corto plazo, los académicos críticos señalan otra desventaja de estos programas se manifiesta debido a la configuración tradicional en que los alumnos estadounidenses se agrupan y se quedan aislados de la cultura de la comunidad anfitriona. Como resultado, los participantes suelen interactuar con la comunidad de manera superficial, lo que lleva a cabo que no aprenden nada de la cultura ni practican el idioma (Allen, 2010). Ogden (2007) se refirió a esta realidad común como la *vista de la veranda* en donde los alumnos estadounidenses entran en la comunidad anfitriona como turistas y espectadores con un sentido irreal de tener derecho a todo a través del cual quieren interactuar con el contexto *exótico* y retirarse de ello a su gusto.

Resulta problemático que los estudiantes son mal preparados para participar de manera significativa en la resolución de cuestiones públicas por la falta de conocimiento contextual respecto de los sistemas sociales, el idioma y la historia. La robusta comprensión del contexto es necesario para darle sentido a la complejidad de las necesidades de la comunidad y los retos con que se enfrenta. Aún peor, es raro que lleguen los estudiantes ya conectados con miembros de la comunidad antes del viaje.

Además, los programas suelen centrarse en la preparación de los estudiantes para las experiencias del choque cultural, desorientación, barreras lingüísticas y otros posibles retos. Sin embargo, no tienen en cuenta la preparación que se necesita dentro de la comunidad anfitriona para acoger a los alumnos y navegar estas mismas experiencias (Illich, 1968/1990). Schroeder et al. (2009) destacaron del mismo modo que hay que consultar con miembros de la comunidad

anfitriona en previsión de la experiencia. Al hacerlo, la comunidad anfitriona puede hacerse parte de la preparación de los alumnos para entrar en la comunidad de manera atenta y también considerar que pueden prepararse a sí mismos para acogerlos.

Debido al hecho de que, a pesar de las críticas, perdura la falta de preparación de los alumnos para entrar en la comunidad anfitriona, se presenta una cuestión importante. Se acepta que resolver problemas públicos requiere de la participación del público así que los educadores del CBGL deben de preguntarse cómo pueden ofrecer esta experiencia de manera equitativa en que se mitiga la asimetría de las dinámicas de poder.

A pesar de las buenas intenciones, García y Longo (2017) explicaron que, por esta tendencia de preparar inadecuadamente a los alumnos para la colaboración en el extranjero, más bien hacen daño a la comunidad. Los sistemas en que existen las cuestiones públicas tienen largas históricas de opresión, exclusión y explotación. Además, estas historias no se borran simplemente por la falta de consciencia de los alumnos. Para crear el espacio para las perspectivas historizadas y contextualizadas de la comunidad, es necesario cambiar el paradigma a través del cual se construyen los programas del CBGL.

Este cambio paradigmático se trataría del concepto fundamental de la erudición participativa en que se entiende que las cuestiones públicas – y, por tanto, las soluciones de ellas – se fundan firmemente en su contexto específico (Boyer, 1996; Van de Ven, 2013). La participación comunitaria significativa en que se cruzan las fronteras culturales depende de la aptitud y voluntad de los visitantes para comprometerse con la comunidad con la cual quieren colaborar.

El compromiso de la colaboración requiere que el conocimiento local dirige el proceso de desarrollo que se realiza en la comunidad local (Escobar, 1994; Esteva & Prakash, 1997;

Hartman et al., 2018). Además, los participantes necesitan fomentar un amplio entendimiento de la historia, la cultura y las dinámicas de poder de la comunidad, igual como de la posicionalidad de los visitantes extranjeros en cuanto a la economía, las identidades sociales y otros factores.

En contextos indígenas, Thibeault (2019) agregó que es imperativo que los alumnos se familiaricen con la cosmovisión del pueblo indígena previo al viaje. Sin esta comprensión y compromiso fundamental, la colaboración comunitaria se hace limitada y problemática. De esta forma, los programas del CBGL podrán contribuir al elitismo intelectual del sistema educativo que ya no sirve a ningún propósito social (Boyer, 1996).

Los Desafíos Planteados por el Volunturismo

Los programas del CBGL que no implican a las comunidades como socios de verdad en la labor que se necesita para abordar las cuestiones comunitarias suscitan fuertes críticas que más bien son ejemplos del volunturismo (McGloin & Georgeou, 2015; Sumka et al., 2015). Prins y Webster (2010) explicaron que, dado el propósito y los valores que se propugnan en el CBGL existe el supuesto de que los estudiantes *deben* asumir una identidad a diferencia de turista. Sin embargo, cuando adoptan la *mirada de turista*²² (Urry, 2002), aún sin querer y a pesar de sus intenciones, al contrario, resultan superficiales y unidimensionales las creaciones imaginarias de sí mismo y de la comunidad anfitriona.

Como resultado, los alumnos fracasan en la colaboración porque son incapaces de adoptar un marco de referencia participativo que permite aprender sobre la cuestión a través del discurso con otros socios (Van de Ven, 2013). Cuando el enfoque subyacente de la experiencia

²² Urry (2002) describió la mirada de turista como la perspectiva a través de la cual los visitantes construyen sus interacciones con la comunidad anfitriona. Esto se hace muy a menudo por la manera en que se mercantilizan y se objetivan los individuos, grupos étnicos, prácticas culturales, el medio ambiente y más. La mirada de turista depende de la construcción y el exotismo del *Otro*.

se centra en la emoción y la aventura, los aportes de ambos lados se limitan por el compromiso real de los estudiantes con su propio gusto. Los planteamientos éticos del turismo voluntario permiten que se mantengan la reciprocidad, la justicia y la sostenibilidad en la vanguardia del CBGL (Hartman et al., 2014).

Sin embargo, las críticas surgen de las realidades más comunes en que se ven reflejados el neoliberalismo y el neocolonialismo. En estos casos, el turismo (a) prevalece sobre la labor pretendida de la supuesta colaboración (Goodwin, 2015; Tryon et al., 2008); (b) explota la realidad de la pobreza por tomar fotos en pose perfectas que se publican en las redes sociales (Chang, 2017; Kortegast & Kupo, 2017; Schwarz & Richey, 2019; Vann Nabi & Estes Brewer, 2021); (c) mercantiliza el acto de servicio y exagera los efectos en la comunidad (Hartman et al., 2012; Kliwer, 2013; McGloin & Georgeou, 2015); y/o no se realiza de manera consciente en que se reduce el daño directo e indirecto a la comunidad anfitriona (Goodwin, 2015; Hartman et al., 2014). Por ejemplo, Sharpe (2015) describió el consumismo incorporado en los programas de corto plazo, dejando que se revele la perspectiva de los estudiantes en que, al haber pagado mucho dinero por la experiencia, se les debe el tiempo libre por la noche. Esta mentalidad de que los alumnos han comprado una experiencia global se relaciona directamente con el marketing de la educación internacional.

No es nueva la advertencia acerca de la retórica sobre cómo se comercializan las oportunidades del CBGL (Woolf, 2008), pero persiste la cuestión. Kortegast y Kupo (2017) comentaron sobre la crítica de la naturaleza turística de los programas del estudio en el extranjero de corto plazo, destacando las maneras en que los educadores muy a menudo utilicen materiales promocionales para vender la aventura de viajar a lugares exóticos en vez de promover la experiencia educativa. El discurso sobre los programas de corto plazo pues

construye la identidad esperada de turista para los estudiantes y fomenta el resultado de consumismo cultural en vez de interacciones interculturales significativas (Kortegast & Kupo, 2017).

El Discurso Problemático

Otro factor que ha contribuido a la falta de la perspectiva comunitaria con respecto a los programas del CBGL es la manera en que los educadores enmarcan la experiencia de los estudiantes en el extranjero. Esto es un ejemplo de la dinámica asimétrica de poder que se ve característica de estos programas. Hartman et al. (2018) explicaron que las instituciones de educación superior gozan de numerosos privilegios incluso el poder de enmarcar el discurso, el rol de proveer el aprendizaje oficial y la disposición de actuar como árbitro del conocimiento legítimo. Además, estas instituciones típicamente posean una riqueza relativa y seguridad física comparativa. Por lo tanto, hay que analizar las maneras en que las instituciones emplean discursos problemáticos para construir roles e identidades (Gee, 2011), situarse con respecto a los socios comunitarios (Woodside-Jiron, 2011) y crear tipos de conocimiento que fomentan y justifican los resultados problemáticos (Rodriguez & Monreal, 2017).

Doerr (2015) sugirió que, al referirse a la labor como voluntariado, se les impone la imagen del *otro* a los para quienes se pretende el esfuerzo porque los visitantes de la institución de educación superior se consideran inherentemente como personas capaces mientras la comunidad anfitriona se considera desvalida. Gregory et al. (2021) sostuvo del mismo modo que una cuestión principal que se ve en el aprendizaje en servicio es el rol de experto o del docente que insisten jugar los estudiantes que prestan el servicio. A través de estos roles, se perpetúa la idea de que hasta las personas estadounidenses sin cualificaciones están mejor preparados para resolver cuestiones complejas que los miembros de la comunidad anfitriona (Pollack, 2014).

Es importante emplear una perspectiva discursiva para entender la cuestión de los voluntarios sin cualificaciones que prestan el servicio en el sur global porque, a través de ella, las dinámicas relacionales de las interacciones humanas se colocan en la base de la construcción de sentido. Las interacciones entre personas interviniendo de manera contextualizada influyen la naturaleza relacional de la comunicación y son influidas por ella, lo que encuadra perfectamente en el aspecto dual del discurso elaborado por Gee (2011). Gee (2015) explicó que el Discurso con mayúscula se refiere al significado construido y que se basa en la cultura, el que es informado por los grupos sociales a lo largo del tiempo y de la historia. Es la connotación contextual que crea la base de cómo se entienden las interacciones entre grupos de seres humanos. Esta perspectiva general del discurso está relacionada con las maneras normativas en que se vive la vida según el proceso de socialización. Es decir, el Discurso con mayúscula informa el entendimiento, la encarnación y la expresión de las identidades sociales. Gee (2011) también habla acerca de la evolución de la socialización a lo largo de la vida, lo que deja paso al proceso iterativo de crear y recrear las normalidades, o Discursos.

Con respecto al CBGL, el Discurso con mayúscula informa la manera en que los alumnos asumen que deben comportarse para interactuar con la comunidad adecuadamente, la que muy a menudo surge de una perspectiva monocultural. Al analizar y descolonizar el Discurso con mayúscula, los alumnos podrán mejor prepararse para colaborar dentro de contextos indígenas. Según Sutherland (2018), los que armonizan sus actividades e ideas con el Discurso con mayúscula de la localidad alcanzan un mayor éxito en sentirse acogidos.

Por lo tanto, es posible que un programa del CBGL basado en la indigenización tendrán un efecto más significativo en la comunidad. En consonancia con la construcción de identidades y roles problemáticos en la colaboración del CBGL por el discurso de servicio, el discurso acerca

del aprendizaje también puede convertir la comunidad en un laboratorio en que los estudiantes puedan realizar experimentos a su gusto. Reynolds (2014) contó una historia en que una comunidad salió perjudicada por la falta de involucramiento comunitario en el programa. En este caso, la comunidad se sintió como si los alumnos se creyeran en un patio de juegos en vez de en una comunidad de seres humanos con necesidades humanas.

Sutherland (2018) explicó que es el Discurso con mayúscula que da significado al discurso con minúscula. El discurso con minúscula se refiere al contexto específico en que se realizan las actividades de liderazgo. Es el diálogo común y las interacciones entre individuos. Desde una perspectiva discursiva del liderazgo, la comunicación tiene el poder de construir la realidad en vez de simplemente representarla. Al entender el discurso con minúscula, se reconoce que los miembros de una comunidad utilizan el lenguaje para construir las relaciones entre sí además de otras realidades comunitarias (Fairhurst & Uhl-Bien, 2012). Gee (2015) explicó que el análisis del discurso con minúscula se trata de examinar cómo los individuos entienden e interpretan sus interacciones. Al contrario, el análisis del Discursos con mayúscula se trata de desempacar cómo se constituye la realidad social a través de estas interacciones.

La erudición que se realiza por el análisis discursivo explora a menudo la transformación social al examinar la manera en que se pueden construir comunidades inclusivas a través de criticar y volver a concebir las interacciones discursivas (Gee, 2015). Para lograr esta profundidad de transformación social, los educadores del CBGL necesitan facilitar el discurso con minúscula acerca de cómo se comunican las ideas, cómo se articulan las propuestas, cómo se define la realidad social, cómo se manejan los significados y como se describen las metas y propósitos organizacionales (Sutherland, 2018). Los alumnos que colaboran con comunidades indígenas tendrán que entender el poder del discurso colonial en formar los conceptos de

normatividad, modernidad y realidad – en gran parte debido a las perspectivas eurocéntricas. De este modo, los programas crearán las condiciones propicias para las experiencias recíprocas.

Sin embargo, d’Arlach et al. (2009) explicaron que los factores institucionales y culturales impiden el planteamiento recíproco de programas del CBGL. Las instituciones de educación superior suelen adoptar las opciones más fáciles de proyectos que se alinean más bien con el paradigma caritativo (Morton, 1995) por encima de las transformadoras porque las fáciles se tratan de abordar las necesidades inmediatas y pues generan la publicidad pública. La transformación real toma su tiempo e inversión y las iniciativas de cambio se hacen politizadas fácilmente. Desde una perspectiva cultural, d’Arlach et al. (2009) también elaboró que, en el campo del aprendizaje en servicio, existen dudas en reconocer el rol de experto respecto a la comunidad porque, al hacerlo, se exigiría que el profesorado, los administradores y los alumnos renunciaran las ventajas que acompañan la pericia.

Si los educadores y alumnos estadounidenses jamás son los expertos que llegan a la comunidad para abordar las cuestiones públicas, entonces tampoco tienen derecho a la alabanza y el agradecimiento de la comunidad. Este rol de la pericia de exportación también se construye a través del discurso de *global*. Mannion (2015) explicó que, en las pedagogías *glocales*, la educación comienza con las dimensiones ecológicas, políticas, sociales y culturales acerca de los lugares reales como el nexo de flujos y cuestiones tanto globales como locales. Es decir, al cambiar el discurso al glocal y descentrar la experiencia global del alumno para surgir la experiencia local de la comunidad, se sitúa la comunidad anfitriona en un nivel más equitativa en relación con los visitantes extranjeros.

El conjunto de discurso acerca de *global*, *servicio*, y *aprendizaje* construye realidades problemáticas en el CBGL. Gregory et al. (2021) explicaron que los turistas voluntarios quieren

dar, pero también quieren recibir. Quieren que se les agradezcan el apoyo y sentirse bien consigo mismos. Una vez más, los educadores de CBGL enfrentan los intereses contrapuestos respecto a los programas. Por un lado, hay los intereses financieros y promocionales de la institución y el deseo de ofrecerles experiencias positivas y divertidas a los alumnos. Por otra parte, hay el interés de la comunidad y el efecto en ella con respecto tanto a la transformación real que se avanzó como a la experiencia de los miembros de la comunidad con los alumnos y educadores (d'Arlach et al., 2009; Hartman, 2015).

Talwalker (2012) invita a que los educadores y alumnos vuelvan a concebir el rol que juegan a través de transformar el discurso de los programas. En vez de *ayudante*, acaso deben asumir el rol de *testigo* en que despiertan la imaginación, siembran las semillas de transformación posible e influyen las decisiones de ellos mismos (Talwalker, 2012). De este modo, aquellos del norte global que participan en el CBGL pueden interrumpir la idea de superioridad europea promulgada por la imposición de perspectivas coloniales y eurocéntricas. Así reconocen el aprendizaje mutuo que se despliega en las colaboraciones recíprocas.

Debido a la naturaleza neoliberal²³ de la universidad contemporánea, el efecto en la comunidad se ignora o se minimiza en la práctica y la erudición relacionada con las iniciativas colaborativas, tal como el CBGL (Crabtree, 2013; Kearney et al., 2018; Kliewer, 2013; Ogden, 2007; Yao, 2021). En cambio, los programas del CBGL muy a menudo crean identidades de

²³ La naturaleza neoliberal de la universidad contemporánea se caracteriza por la adhesión de la educación superior a la presión para mercantilizar los servicios públicos como formas de fomentar la potencialidad económica de las empresas privadas (Boyer, 1996). Como resultado, se disminuye la fundación histórica de la universidad como contribuyente principal al bien público ya que la propuesta de valor de las instituciones de educación superior se vuelve a definir por la habilidad de producir y satisfacer las demandas laborales del sector privado (Harvey, 2005; Hursh & Wall, 2011; Olssen et al., 2004).

salvador para los alumnos, profesorado y personal que participan mientras les relega a los miembros de la comunidad al rol de recipiente pasivo y necesitado de escasos recursos y capacidades. Con esta mentalidad, se ve obvio que el servicio del norte global es necesario para el desarrollo del sur global. De este modo, los socios universitarios disminuyen la aptitud de la comunidad e impiden el avance hacia la soberanía y la transformación sostenible (Hammersley, 2014).

Cuestiones de Dinámicas Asimétricas de Poder

El discurso basado en el déficit acerca de las comunidades anfitrionas también construye marcos de referencia que sirven para disminuir la validez del conocimiento local. Altbach y Knight (2007) exploraron los peligros de la globalización de la educación superior, explicando que la globalización suele acumular la riqueza, el conocimiento y el poder en las manos de los que ya los tienen. La movilidad académica internacional favorece los sistemas educativos y las instituciones ya desarrolladas, aún más agravando las inequidades existentes (Altbach & Knight, 2007). En esencia, el mundo en que se institucionalizan las tradiciones, normas y estándares de unos pocos países como ideas universales, objetivas y naturales representa la legacia del colonialismo histórico y contemporáneo a través de la cual se estableció y se mantiene la primacía del norte global (Marginson, 2008).

Incluso en los intentos de internacionalizar las pedagogías e integrar diversas perspectivas, los educadores suelen dejar intactos los marcos subyacentes (Stein, 2021). Sin concientización intencional e intervenciones para reducir la asimetría de las dinámicas de poder, la educación internacional permite la hegemonía en curso del norte global.

Sobre todo cuando colaboran con socios del sur global, programas del CBGL se pueden situar fácilmente dentro del patrón más amplio de la educación internacional en que existen

relaciones problemáticas de poder entre los estados unidos y la comunidad anfitriona (Desai Trilokekar, 2021; Yao, 2021). Según la erudición, los egresados del estudio en el extranjero indicaron que se sintieron un mayor sentido de derecho debido a su estatus como ciudadanía estadounidense. Participaron en turismo de pobreza, sacaron fotos de seres humanos sin permiso y asumieron el rol de salvador (Yao, 2021).

Marginson (2008) explicó que el poder hegemónico de los ciudadanos estadounidenses en el extranjero surge de su movilidad geoestratégica; esa libertad de viajar a dondequiera e intervenir en los asuntos de otros países a pesar de mantener el dominio territorial de su patria. En esencia, los alumnos estadounidenses exportan su entendimiento de derechos y libertad como acceso ilimitado a contextos en donde no sea relevante esta perspectiva. Puede ser que sea difícil abordar de manera proactiva estas circunstancias en las clases de preparación ya que el sistema educativo de los estados unidos no prepara a los estudiantes para reconocer, aceptar y abordar las violencias constitutivas del racismo y colonialismo que subyace la tela social del país (Stein, 2021).

La dependencia – en particular, la dependencia académica y económica – representa otra cuestión de poder acerca del CBGL (McMillan & Stanton, 2014; Yao, 2021). Hablando de la dependencia académica, Yao (2021) explicó que se exhibe por la manera en que los del sur global dependen de los del norte global respecto a los servicios y productos educativos. Por el hecho de que los modelos y sistemas de conocimiento del norte global se sitúan como normativos y superiores, la gente del sur global sigue excluida de la producción y la difusión de conocimiento académico dominante.

Un clave ejemplo de esta exclusión es la construcción de la aptitud global – un resultado educativo subyacente para la educación internacional. Este concepto está enraizado en las

perspectivas que se derivan del norte global. Además, se ha desarrollado sin aportaciones de los teóricos del sur global (Yao, 2021). Sin embargo, se considera una construcción global y pseudouniversal.

Desde el punto de vista económico, la introducción repetida en aumento de ingresos que se generan por los visitantes estadounidenses fomenta una economía turística, resulta aún más dependiente la comunidad local porque esperan los ingresos de acoger a los alumnos (Rogerson et al., 2021). Ya que las economías turísticas dependen del influjo constante de visitantes, podrá impedir la estabilidad y sostenibilidad de la comunidad (Brown & Hall, 2008; Rogerson et al., 2021). Esta realidad se hizo muy claro durante la pandemia global ya que se cierran las fronteras y se sufrió grandes daños económicos en el mundo entero (Everingham & Chassagne, 2020).

Aunque las colaboraciones de CBGL pueden intentar reducir los diferenciales de poder y abordar las necesidades de comunidades anfitrionas, las instituciones del norte global en muy raras ocasiones comparten apropiación y control del proceso (Altbach & Knight, 2007; Bheekie et al., 2016). El resultado es que los alumnos y educadores del norte global suelen causar daño por imponer sus propias perspectivas y planteamientos en vez de participar en estas colaboraciones a través de una perspectiva de reciprocidad y humildad. A través de esta imposición, los programas de CBGL suelen emplear la diplomacia cultural al beneficio del norte global y a expensas del sur global (Carrió-Invernizzi, 2014).

La diplomacia cultural se refiere a la difusión del idioma, ideas y otros productos culturales más allá de las fronteras del estado nacional y/o cultura, y durante mucho tiempo se ha empleado como herramienta geopolítica en las relaciones globales (Desai Trilokekar, 2021; Mulcahy, 1990). Hablando de la temprana internacionalización emprendida por los estados unidos durante la Guerra Fría, Stein (2021) explicó que las bases políticas de la educación

internacional se tratan de la manera en que los Estados Unidos intentó ubicarse como lugar en que se imparte generosamente el conocimiento a los alumnos internacionales. Este conocimiento se consideró universal y representó la pericia técnica que se necesitaban estos alumnos para regresar a sus países para liderar en consonancia con la dirección de desarrollo humano basada en los valores capitalistas del norte global. Aunque la diplomacia cultural puede fomentar el intercambio cultural en que ambos partidos aprenden y enseñan sobre sus culturas, más a menudo se realiza de manera unilateral en que el país con más poder impone sus normas culturales y sostiene la hegemonía cultural.

Vázquez (2015) abogó por un planteamiento descolonial del CBGL que fomenta el diálogo intercultural significativo y que requiere que se desmantele la primacía asumida del norte global y la superioridad asumida de la modernidad y de estar adelantado con respecto al progreso. En cuanto a la colocación de los del norte global en el sur global, el CBGL presenta el peligro de contribuir al neocolonialismo en que las lógicas y los imaginarios del norte global permanecen centrados e incuestionables.

Colaboraciones Significativas

Como ya se ha explicado anteriormente, los retos que enfrenta el CBGL no son nuevos. Sin embargo, a pesar de los llamados a la acción para volver a concebir y construir los enfoques de colaboraciones participativas con la reciprocidad en la vanguardia, persisten estos retos. Dostilio (2014) sugirió que una razón es que los socios no siempre están conscientes de su habilidad de participar en procesos democráticos además de liderarlos y sostenerlos de una manera en que prospera la reciprocidad y la transformación mutua. Aunque se necesita más literatura en que se exploran los procesos a través de los que los educadores pueden desarrollar esta aptitud, hay marcos teóricos y prácticos que ofrecen pautas útiles para lograr este objetivo.

En esta sección, presento literatura que explora las oportunidades para programas significativos que se pueden elaborar cuando (a) se incorporan principios y estándares del aprendizaje fair trade, (b) se involucran a los socios comunitarios intencionalmente, (c) se fomenta el desarrollo del humanismo arraigado y de la responsabilidad social y (d) se centra en la reciprocidad en el diseño, la implementación y la evaluación de programas.

El Aprendizaje Fair Trade

Para abordar los retos respecto a los modelos tradicionales de CBGL, Hartman (2015) presentó el marco de aprendizaje fair trade, el que se elaboró desde las mejores prácticas existentes y las prácticas de aspiración. El aprendizaje fair trade incorpora el conocimiento de la estructura económica y la sostenibilidad de prácticas para elaborar intervenciones que equilibran los beneficios del alumno, de la comunidad y de la universidad.

Este marco fomenta la reciprocidad y la soberanía de la comunidad al considerar varias perspectivas en el proceso colaborativo de definir (a) el propósito, las prioridades y los resultados esperados de la colaboración; (b) el rol de los socios comunitarios y universitarios en el diseño, la implementación y la evaluación del programa; (c) las estrategias para la sostenibilidad de los resultados; y (d) los procesos, las prácticas y las estructuras que forman parte de la colaboración (Hartman et al., 2014).

La pauta de Hartman (2015) respecto a elaborar programas del aprendizaje fair trade en conjunto con los miembros de la comunidad reconoce que la intencionalidad dirigida por la comunidad puede profundizar la experiencia participativa de todo partido porque tiende un puente entre las perspectivas comunitarias y disciplinarias. En equilibrar los planteamientos centrados en la comunidad y los centrados en el alumno, el aprendizaje fair trade pretende hacer las colaboraciones educativas más alineadas con los ideales del campo – los que sugieren que

debe aumentar la prosperidad de los seres humanos y la comunidad de ambos lados del intercambio a través de la colaboración. De este modo, el marco del aprendizaje fair trade fomenta la ética de intencionalidad y reciprocidad además del compromiso con estas.

Dejar Espacio para los Socios Comunitarios

Además de enmarcar a los socios comunitarias con un discurso de déficit, la erudición sobre el CBGL refleja una falta de la integración de perspectivas comunitarias en la práctica del CBGL. Crabtree (2013) destacó la realidad de que la mayoría de erudición publicada sobre el aprendizaje en servicio sigue centrándose en los intereses del personal, profesorado, alumno y administrador de las instituciones estadounidenses. Una gran cantidad de investigación se ha realizado para demostrar la experiencia significativa que alumnos estadounidenses tienen durante programas de estudio en el extranjero (Anderson et al., 2006; Dwyer, 2004; Gaia, 2015; Nguyen, 2017; Rowan-Kenyon & Niehaus, 2011; Schenker, 2019; Zorn, 1996). Aunque los programas a menudo empiezan con intento recíproco y con interés auténtico en el beneficio mutuo, Pisco (2015) explicó que el enfoque en el aprendizaje del alumno puede menoscabar el enfoque en las relaciones significativas con la comunidad. De este modo, los académicos de educación superior sitúan como objetivo principal la oportunidad del alumno para desarrollar su aptitud global al aplicar su educación estadounidense en contextos internacionales.

La primacía del desarrollo estudiantil y la falta de consideración del efecto en las comunidades anfitrionas contribuye al mundo colonial (Kennedy et al., 2020; Smaller & O'Sullivan, 2018). La erudición no crítica que solo representa el aprendizaje positivo de los alumnos es cómplice en la persistencia de efectos dañosos que resultan de la presencia de estos estudiantes en las comunidades anfitrionas. Además, al centrarse solamente en los beneficios del alumno, se normalizan los programas en los cuales los alumnos exportan su pericia del norte

global en todo el mundo (Talwalker, 2012). En estos casos, es probable que no tomen su tiempo en considerar las maneras en que la epistemología del norte global ha sido integral en la dominación colonial sufrida por los pueblos indígenas y de color (Tejeda et al., 2003). Para los programas de CBGL que colaboran con comunidades indígenas o en tierras indígenas, es aún más importante considerar este colonialismo epistemológico.

Chapa-Cortés (2019) también supuso que existen beneficios adicionales al buscar las perspectivas comunitarias en la erudición sobre el CBGL, explicando que, además de la relevancia ética y política de realizar investigaciones con comunidades anfitrionas, una razón principal de participar en esa labor es para mejor entender el rol que juegan estas comunidades en el proceso educativo. Esta idea está en consonancia con los beneficios de la intencionalidad dirigida por la comunidad (Hartman, 2015) según lo indicado anteriormente. Por ejemplo, en un rincón poco estudiado sobre el CBGL, Pribbenow (2005) exploró los beneficios para los educadores de los programas. Dada la intencionalidad que se requiere para coordinar los programas recíprocos de CBGL, estas experiencias proveen oportunidades poderosas de desarrollo profesional para el profesorado y el personal que participan.

Al reconocer los beneficios multifacéticos de las colaboraciones de CBGL, es obvio que los alumnos y educadores no mantienen el monopolio de la construcción y/o la custodia de conocimiento ni de la ideación acerca de la resolución de cuestiones. Al contrario, la experiencia educativa se hace una labor mutua que valora y valida las varias formas de conocer, ser y hacer que se ven reflejadas en todo participante (e.g., los educadores, los miembros de la comunidad, los alumnos, las organizaciones comunitarias y más). Para diseñar e implementar una colaboración recíproca, es necesario que los educadores y alumnos de CBGL, igual como los socios comunitarios, participen en el proceso de desarrollar el valor de humanismo enraizado.

El Aprendizaje Basado en la Comunidad Informado por el Humanismo Enraizado

El aprendizaje basado en la comunidad con una orientación de justicia social puede ser un catalizador poderoso de transformación social significativa más allá de la academia que puede abordar cuestiones públicas. Sin embargo, no se puede realizar este fin a través del servicio a corto plazo, temporal y/o orientado a la caridad. Al contrario, se puede actualizar por colaborar con socios en esfuerzos participativos de examinar cuestiones y trabajar en conjunto para avanzar transformaciones. Datta (2018) describió este concepto con la reformulación de la erudición como acción en curso en conjunto con la comunidad de los participantes para hablar a favor de los derechos y justicia y en contra de la opresión. De la misma forma, Butin sugirió que, en vez de seguir pensando *en* el aprendizaje en servicio como una política de transformar la educación superior y la sociedad, acaso se puede revertir la terminología y empezar a pensar *a través del* aprendizaje en servicio sobre la política de transformar la educación superior y la sociedad. De este modo, los educadores, alumnos y socios comunitarios de CBGL ejercen el liderazgo para el cambio social. Participar en este tipo de liderazgo, igual como con otras perspectivas colectivas de liderazgo que pretenden beneficiar la colectividad, requiere que se centre en el valor del humanismo enraizado (Ospina et al., 2012).

El humanismo enraizado va más allá de simplemente apreciar la humanidad de todo ser humano y su potencial de contribuir a la sociedad. Al contrario, esta apreciación se arraiga en la consciencia social y el reconocimiento de que se necesitan volver a concebir los sistemas de poder para que sean más equitativos. El liderazgo para el cambio social prioriza la diversidad como base del éxito por reconocer el valor estratégico de la diferencia (Ospina & Foldy, 2010). Dicho de otra forma, al unificar varias perspectivas, cosmovisiones, experiencias e historias, los agentes de liderazgo pueden innovar y soñar con nuevas posibilidades. Subyacente al modelo es

el entendimiento y el valor de la transformación social. Ospina et al. (2012) explicó que la labor de la transformación social requiere tanto el reconocimiento de que las cuestiones sociales están interconectadas y enraizadas en las inequidades estructurales e institucionales como el valor principal de fomentar la equidad e inclusión. Además, los educadores y alumnos de CBGL tendrán que asumir la culpa de su involucramiento y complicidad con el proyecto colonial y otras inequidades globales (Sharpe & Dear, 2013; Talwalker, 2012). Al fomentar este humanismo enraizado, se movilizan los impulsores de liderazgo que demandan la acción a través del establecimiento de estos valores principales en la vanguardia de la actividad.

El humanismo enraizado que se basa en la esperanza crítica establece las condiciones para colaboraciones recíprocas de CBGL. Ospina et al. (2012) explicó que la labor de la transformación social se ve impulsada por imágenes de ambos el presente y el futuro. Al identificar y priorizar las cuestiones sociales que inhiben la inclusión de cualquier miembro de una comunidad u organización, los agentes se pueden reunir para participar en la actividad de liderazgo que se necesita para conceptualizar y construir una realidad en que se desmantelan estas barreras. Ya que los socios universitarios y comunitarios se reúnen para esforzar hacia el bien común, nos involucramos en los sistemas interconectados que construyen y sostienen la inequidad. Así asumimos la responsabilidad de aportar contribuciones para resolver estas cuestiones sociales. De este modo identificamos el propósito compartido de volver a construir el mundo a beneficio de todos. Kliewer y Priest (2017) explicaron que este propósito compartido es la búsqueda del bien común que extiende más allá del individuo hacia las familias, organizaciones, comunidades y sociedad ya que se reconocen el rol y la responsabilidad de respetar los principios de la dignidad humana, la equidad y la igualdad.

Mediante a esta base en el humanismo enraizado, la responsabilidad social y la reciprocidad, los educadores de CBGL pueden participar de manera más significativa en el proceso de la construcción comunitaria para promover la transformación social positiva. Aunque a través de las reflexiones individuales y las conversaciones se pueden surgir las necesidades inmediatas y se pueden explorar las causas fundamentales de las cuestiones que enfrenta la comunidad, el proceso colaborativo de darle sentido permite que todos se apoyen entre sí para identificar cuestiones y posibles soluciones que acaso no se hubieran considerado.

Un elemento esencial respecto a fomentar el valor personal y organizacional del humanismo enraizado es la necesidad de reconocer y entender el efecto de la inequidad sistémica y estructural en nuestra capacidad de llevar a cabo la transformación duradera. Para los educadores de CBGL, será importante examinar el compromiso que tienen con la reciprocidad para poder reconocer los retos que enfrentan al distribuir el poder y la responsabilidad (Hartman et al., 2018). A tal fin, hay que enfatizar aún más la cualidad por encima de la cantidad de programas (Schroeder et al., 2009). Al centrarse en las relaciones a las cuales están dispuestos a invertir su tiempo y recursos, los educadores pueden identificar y transformar los procesos y estructuras actuales que inhiben la reciprocidad.

Uno de los desafíos de la labor transformadora es que muchos educadores creen que, al ofrecer un lugar en la mesa, ya se resuelven las cuestiones sociales y se logra la transformación social. Sin embargo, no toman en cuenta que tan distinto es el valor de este lugar para algunos individuos que para otros. Los educadores de CBGL y los miembros de la comunidad tienen poder, aunque de manera distinta, en la relación. El primero constituye la clave de los fondos e intervenciones enraizadas en la teoría, mientras el segundo crea las condiciones para el acceso a la comunidad y a la construcción de la teoría a través de la práctica. Sin embargo, los educadores

de CBGL tendrán que reflexionar constantemente sobre las suposiciones que hacen, la ubicación social que tienen en relación con sus socios y la manera en que su posicionalidad fomenta o impide la reciprocidad.

Ospina (2019) explicó que la examinación de espacios exclusivos es un punto de partida para la labor de investigar el liderazgo de manera más inclusiva. A tal fin, los académicos se ven obligados a reconocer los contextos que han fomentado la exclusión de ciertas voces y el efecto de la ubicación social en los individuos y grupos. Este entendimiento de la ubicación social influye nuestro sentido del yo en relación con otros (nuestra identidad social), lo que sabemos sobre nosotros mismos y el mundo (nuestro conocimiento) y nuestra capacidad para actuar en el mundo (nuestro poder) (Ospina, 2019). Mediante a este proceso, es probable que los educadores enfrenten verdades incómodas e incluso dolorosas (Sharpe & Dear, 2013). Sin embargo, tendrán que evitar permitir que esa incomodidad impida su compromiso con el humanismo enraizado y la reciprocidad.

Es importante notar que es probable que los educadores de CBGL tengan que participar en la labor que se necesita para llegar a un punto en el cual el humanismo enraizado puede arraigar y florecer. Comprometerse con los valores de la justicia social puede ser difícil, sobre todo cuando se nos inculca la preferencia por mantener la meritocracia individual en vez de enfrentar las realidades de barreras sistémicas y estructurales. Se han criticado los programas de CBGL por ser tan renuente a admitir los fines políticos que quieren avanzar (Butin, 2006; Grain & Lund, 2016). Si de verdad pretenden marcar la diferencia y llevar a cabo resultados duraderos, tendrán que incorporar las perspectivas de la justicia social a su misión. Sin suficientes voces de los que viven lo peor de la inequidad y de sus aliados, puede ser que los impulsores de liderazgo no tengan suficiente tracción para avanzar. Es por eso que se sientan las bases para la

importancia del liderazgo para el cambio social mediante a la colaboración entre socios universitarios y comunitarios en coconstruir y codefinir los programas de CBGL. De este modo, la reciprocidad llega a ser el valor principal subyacente a las colaboraciones equitativas de CBGL.

La Conceptualización de la Reciprocidad

La reciprocidad se considera en general un principio fundamental del aprendizaje en servicio, tanto en el ámbito doméstico como en el global (Bartleet et al., 2019; Brown et al., 2016; Grain et al., 2019; Tilley-Lubbs, 2009). Según d'Arlach et al. (2009), se ha abogado los intercambios más recíprocos para revitalizar el aprendizaje en servicio. Sin embargo, Slimbach (2020) surgió una tensión que se silencia a menudo en el campo al invitar a que los educadores de CBGL reflejen sobre la realidad de la reciprocidad en sus programas respecto al diseño, la implementación y la evaluación. Aunque se ve que las instituciones y los educadores desean expresar el valor de reciprocidad, no siempre se comportan de tal manera que puedan reconocer y dismantelar las barreras que existen. D'Arlach et al. (2009) critican aún más esta renuencia de los educadores con respecto a dismantelar estas barreras, diciendo que se arraiga en la rigidez de los sistemas y las estructuras institucionales.

Además, aunque el concepto de reciprocidad es muy presente en la erudición sobre el CBGL, es importante notar que la mayoría de los académicos que examinan la reciprocidad no explican su conceptualización del término (Dostilio et al., 2012; Lough & Oppenheim, 2017). García y Longo (2015) sugieren que a pesar de las distintas conceptualizaciones y críticas acerca de este término, se afirma extensamente que el aprendizaje en servicio debe invocar la reciprocidad como proceso esencial para asegurar que los programas y los planteamientos se preocupen por el desarrollo de todo socio. Con la base en la reciprocidad, Hartman (2015)

explicó que aprendemos, crecemos y nos apoyamos de maneras que nunca nos imaginaríamos. Del mismo modo, Slimbach (2020) destacó el potencial de centrarse en la construcción de capacidad de la comunidad y el alumno ya que se puede llevar a cabo fines liberadores. Por el otro lado, sin estas colaboraciones y reciprocidad, un partido tendrá más beneficios que el otro y es dudoso que dure la relación. Sin embargo, al diseñar el programa desde un punto de vista basado en la reciprocidad, se ve que tan esencial es entender las varias perspectivas que pueden informar las expectativas de las colaboraciones.

Chapa-Cortés (2019) describió la reciprocidad de CBGL como el aprendizaje y el beneficio mutuo. También instó a los educadores y alumnos de CBGL que examinen las dinámicas de poder que son resultados del privilegio no merecido para evitar perpetuar las estructuras colonialistas. Desde este punto de vista, la reciprocidad reconoce la humanidad y la capacidad de la comunidad anfitriona y fomenta una perspectiva transcultural que involucra a los alumnos, educadores y miembros de la comunidad en un proceso de aprendizaje mutuo. Como parte de priorizar la reciprocidad, Chapa-Cortés (2019) también pide que los educadores de CBGL examinen de manera honesta y crítica las limitaciones acerca de sus programas para entender los momentos en que son perjudiciales. Esta examinación se debe realizar en conjunto con miembros de la comunidad. Sin hacerlo, es probable que los educadores malinterpreten la naturaleza recíproca (o no) del programa.

La Reciprocidad de Intercambio. La renuencia respecto a las colaboraciones recíproca también formó parte esencial de la crítica de la educación superior que elaboraron d'Arlach et al. (2009). d'Arlach et al. (2009) describió un ejemplo de aprendizaje en servicio en que el socio universitario colaboró con una comunidad que enfrentaba las inequidades educativas. En vez de diseñar colaboraciones creativas, recíprocas y fortalecedoras a través de las cuales se podría

aliviar la pobreza, en este caso el aprendizaje en servicio se realizó en forma de tutoría. La tutoría es una opción segura ya que la universidad se beneficia de la exposición positiva y la comunidad recibe el apoyo necesario. Sin embargo, lo seguro no es equivalente a lo transformador, y se ve que estas intervenciones sin inspiración perpetúan los patrones existentes de poder.

En esencia, las barreras institucionales y sistémicas animaron a los educadores a conformarse con labor caritativa (Morton, 1995; Sherraden et al., 2008). Además, estas colaboraciones suelen acentuar el nivel interpersonal en los informes de impacto en vez de realizar un análisis más amplio sobre los avances en las cuestiones colectivas (Miron & Moely, 2006). Aunque las actividades caritativas satisfacen las necesidades inmediatas de la comunidad, la falta de involucramiento de miembros de la comunidad en diseñar e implementar los programas señala que las causas fundamentales de estas cuestiones siguen sin abordarse. El énfasis en los beneficios y las responsabilidades mutuas representa la reciprocidad de intercambio (Dostilio et al., 2012). Aunque estos elementos pueden prestar servicios y resultados valiosos para los socios y los participantes, es probable que no conciban ni logren fines transformadores (Dostilio et al., 2012). Los resultados, más que el proceso de lograrlos, son el énfasis de la reciprocidad de intercambio.

La Reciprocidad de Influencia. Otra orientación a la reciprocidad que elaboraron Dostilio et al. (2012) es la reciprocidad de influencia, la que se trata de mecanismos para definir el proceso participativo y los elementos principales acerca de la producción de conocimiento, con énfasis en los procesos y los resultados. Hartman et al. (2014) explicaron que, desde este punto de vista, la reciprocidad se expresa como una conexión relacional que es informada por los contextos personales, sociales y ambientales. El concepto de la reciprocidad de influencia se

centra en la labor *con* en lugar de la labor *para* el socio comunitario (Sandmann et al., 2010).

Dada la inversión de tiempo y fondos que se requiere para lograr la reciprocidad generativa, la orientación de influencia quizá sea más alcanzable para los educadores de CBGL que quieren ir más allá de la simple reciprocidad de intercambio u otras ideas no críticas del beneficio mutuo.

La Reciprocidad Generativa. Bartleet et al. (2019) hablaron sobre la necesidad para que los programas de CBGL se diseñen tal el beneficio mutuo se considera el resultado principal. Los autores se basaron en el concepto de la reciprocidad generativa, la que se refiere a la interrelación de todos, el mundo entero y las posibles sinergias que surgen de estas relaciones. La reciprocidad generativa es una de las tres orientaciones elaboradas por Dostilio et al. (2012). Fundada en la epistemología de conocimiento coconstruido, esta orientación a la reciprocidad se basa en el compromiso con la relacionalidad que respeta en profundidad las cosmovisiones, tradiciones y varias culturas de todos los miembros de la colaboración (igual como se hace en la reciprocidad de influencia, pero aquí con respecto a la forma de conocer y de hacer del socio comunitario).

La generatividad representa la habilidad de crear nuevas realidades en que se abordan las cuestiones actuales – realidades que no habría sido posibles si no fuera por el esfuerzo colaborativo. Sin embargo, Dostilio et al. (2012) también les advirtieron que no pensarán los educadores que la reciprocidad generativa es apropiada o deseosa universalmente. Mediante a teoría feminista y epistemologías indígenas, mostraron aún más la fluidez de su conceptualización de la reciprocidad generativa, indicando que, como estas perspectivas invitan a otras, es necesario contextualizar el entendimiento de la historia y fomentar el pensamiento sistémico.

García y Longo (2017) cuestionaron la viabilidad de la reciprocidad dentro de un paradigma de servicio. Describieron las limitaciones de la reciprocidad cuando hay relaciones desiguales en el aprendizaje en servicio, sobre todo cuando se enmarca la labor con la relación entre el servidor y el servido (García & Longo, 2017). Recomendaron que se cambiara la orientación a la colaboración para que se centre en la interdependencia, la que está en consonancia con la orientación generativa. Del mismo modo, Gregory et al. (2021) sugirieron que el estudio en el extranjero al sur global resulta en daño siempre que se arraiga en el concepto de servicio. Como ya indicado anteriormente, el servicio no puede ser mutuo ni recíproco ya que sirve como expresión de privilegio que fortalece la inequidad global en lugar de socavarla. La generatividad requiere que se distribuyan equitativamente el poder y la propiedad respecto a la colaboración para coconstruir una mejor realidad (Shumake& Wendler-Shah, 2017).

Consideraciones Adicionales. Aunque este marco de intercambio, influencia y generatividad es útil para que los educadores puedan entender la manera en que colaboran con sus socios comunitarios, solo representa uno de muchos modos de darle sentido a las colaboraciones recíprocas. Por ejemplo, Lough y Oppenheim (2017) comentaron en las condiciones relaciones de la reciprocidad, explicando que la igualdad relativa, las interacciones repetidas y la comunicación eficaz se consideran elementos fundamentales de cualquiera colaboración recíprocas. Del mismo modo, Thibeault (2019) expresó que, dentro de una cosmovisión relacional, el aprendizaje relacional es esencial y que la realización de un proyecto ocupa el segundo lugar, después de la construcción de relaciones significativas. Desde este punto de partida de establecer la confianza y la solidaridad, los socios pueden determinar cuáles otras prioridades existen que se tienen que definir y abordar.

Según Lough y Oppenheim (2017), los resultados como beneficios mutuos, igual como los procesos como la toma de decisiones, pueden ser asuntos importantes para la reciprocidad. Como forma de abordar la cuestión del discurso problemático acerca del servicio, también abogaron por una revisión completa respecto a la dirección unilateral de los programas para que las colaboraciones puedan realizar la reciprocidad multilateral. Sin embargo, les advirtieron a los educadores idealistas que esta forma de reciprocidad requiere un compromiso renovado con el cambio paradigmático del modelo mental basado en el déficit a través de los que los socios del norte global suelen pensar en sus socios del sur global (Lough & Oppenheim, 2017).

Uno de los desafíos a la reciprocidad que enfrentan los educadores de CBGL es la falta de entendimiento de la interdependencia. Slimbach (2020) explicó que la práctica común es que los programas de estudio-servicio se colocan *en* las comunidades sin asumir ninguna responsabilidad *ante* ellas. A tal fin, Porter y Monard (2001) describió una filosofía basada en la comunidad de sus colegas quechuas bolivianas. Este planteamiento a la reciprocidad, *ayni*, es cíclica, duradera e interdependiente. Explicaron que, como concepto indígena, una relación *ayni* se arraiga en las conexiones que permiten que la colectividad logre más de lo que un solo grupo puede lograr. También trasciende la perspectiva filosófica de las colaboraciones recíprocas. Al contrario, *ayni* representa una forma de reconocer y contar con la naturaleza interconectada de toda existencia. En la práctica de CBGL, es la práctica de vulnerabilidad mutua, copropiedad, interacciones humanas, labor física, generosidad bondadosa, apertura ontoepistemológica, equidad e inversión relacional (Porter & Monard, 2001).

Dada la complejidad de entender y promulgar la reciprocidad, es importante que el proceso de definirla sea un esfuerzo colaborativo. Heidebrecht y Balzer (2020) explicaron que se necesita la confianza, la comunicación necesita ser fluida y la reciprocidad se necesita definir

colaborativamente. En su labor con las comunidades maya, pretendieron codefinir la reciprocidad de tal manera que honraron las perspectivas ontoepistemológicas de las comunidades mayas igual como sus propios intereses y perspectivas institucionales. Este proceso colaborativo fue aún más importante para Heidebrecht y Balzer (2020) por las complejidades acerca de conceptualizar la reciprocidad dentro del contexto del aprendizaje en servicio que se realiza en las comunidades maya en las que la historia de turismo y volunturismo han contaminado toda relación por la mercantilización.

Heidebrecht y Balzer (2020) también sugirieron que el proceso de definir la reciprocidad colaborativamente es un esfuerzo en curso entre los socios del norte global y del sur global. Por lo tanto, cada encuentro sucesivo arrojará luz sobre las oportunidades para mejorar y descolonizar las relaciones. Desde esta perspectiva, la reciprocidad no se debe considerar como un producto que se logra, sino como un compromiso que se establece y se vuela a establecer a lo largo de la colaboración (Tilley-Lubbs, 2009). Además, Slimbach (2020) les instó a los educadores a considerar cómo la reciprocidad puede extender más allá de los confines del programa para que se conceptualice como parte de los sistemas interconectados de los que formamos parte. Dicho de otra forma, cuando los alumnos y los educadores regresan de la experiencia de CBGL, es también importante considerar cómo van a custodiar la transformación en sus vidas cotidianas para seguir contribuyendo a la transformación social más amplia que se necesita en el mundo entero.

Además, Shumake y Wendler Shah (2017) explicó que los educadores de CBGL suelen expresar el valor de reciprocidad como impulsor de la labor, aunque muy a menudo son mal preparados para promulgarla. Por lo tanto, los académicos y practicantes de CBGL, en conjunto con los socios comunitarios, tendrán que elaborar estrategias tangibles para realizar la

reciprocidad y para disminuir el daño real que de otro modo llevan a cabo estos programas. La necesidad de procesos colaborativos acerca de la definición, la construcción y la promulgación de reciprocidad se delineó aún más por Kennedy et al. (2021) cuando explicaron que, aunque el aprendizaje en servicio y la participación comunitaria se basan en la reciprocidad y el ideal de relaciones beneficiosas para ambas partes, estos planteamientos se han establecido a través de perspectivas coloniales. A pesar de la inclinación personal que tengan los educadores de CBGL respecto a la reciprocidad, dada la naturaleza colaborativa que se ve constante a lo largo de la erudición sobre el CBGL, es necesario colaborar con todo socio en definir, construir y promulgar el compromiso.

La Brecha en la Literatura

Como lo indicado anteriormente, hay un montón de erudición sobre los beneficios del estudio en el extranjero a corto plazo y del CBGL para los alumnos estadounidenses (Gaia, 2015; Mapp, 2012; Norris & Gillespie, 2009; Schenker, 2019; Wilkinson, 1998). El desarrollo y aprendizaje de los alumnos sigue priorizado como el resultado principal de las oportunidades de educación internacional, que resulta en una brecha cada vez más amplia en la erudición sobre el efecto en la comunidad anfitriona (Kennedy et al., 2020; Larsen, 2016; Smaller & O'Sullivan, 2018; Sumka et al., 2015; Tonkin, 2011). Los programas de CBGL que no priorizan la reciprocidad y la humildad crítica perpetúan la narrativa de que el conocimiento y la ayuda del norte global son necesarios para modernizar y civilizar a los pueblos del sur global (Bocci, 2015; Kennedy et al., 2020; Santiago-Ortiz, 2019; Tejeda et al., 2003). Sobre todo, es nota importante cuando estos programas colaboran con comunidades indígenas o tienen lugar en tierras indígenas. Según el Instituto de Educación Internacional (2019b), en el año académico 2017-2018, casi 40% de los alumnos estadounidenses que participaron en programas de educación

global viajaron a estados coloniales fundados sobre los terrenos que pertenecen a pueblos indígenas.

A pesar de décadas de reconocimiento de esta brecha en la literatura, persiste esta escasa atención prestada al efecto que colaboraciones de CBGL tienen en la comunidad o como la simple presencia de alumnos estadounidenses afecta a las comunidades anfitrionas. Al delinear una agenda de investigación sobre el aprendizaje en servicio internacional, Tonkin (2011) destacó esta brecha, explicando que se espera que los programas de estudio en el extranjero no hagan mal en las comunidades que pretenden servir; pero casi nunca se plantea la cuestión de cómo pueden, de verdad, hacer el bien hacia ellas. Ambas cuestiones son importantes en particular cuando la colaboración se compromete con pueblos indígenas y no indígenas a lo largo de las Américas dada la historia sociopolítica e imperial de los Estados Unidos en toda la región (Clayton et al., 2010; Giles & Eyler, 1998; Hayward et al., 2015; Mtawa & Wilson-Strydom, 2018; Ogden, 2007; Sharpe & Dear, 2013; Tryon & Stoecker, 2008; Wood et al., 2011).

Aunque se han realizado varios esfuerzos para surgir las perspectivas de las comunidades anfitrionas (Arends, 2016; Chapa-Cortés, 2019; Grain et al., 2019; Heidebrecht & Balzer, 2020; Hernández, 2015; Jorgenson, 2016; Larsen & Searle, 2016; McMillan & Stanton, 2014; Mogford & Lyons, 2019; Reynolds & Gasparini, 2016; Toms Smedley, 2016), la inversión de tiempo y recursos financieros crea obstáculos en avanzar la labor recíproca (Miron & Moely, 2006; Reynolds, 2014; Schroeder et al., 2009). Además de esta brecha en el enfoque, Lough y Toms (2018) explicaron que se necesita que los académicos vayan más allá de las normas actuales respecto a las investigaciones en que solo ofrecen descripciones anecdóticas o evaluaciones programáticas a través del método del caso. Además, la erudición sobre los programas internacionales suele destacar los resultados positivos y/o minimizar el efecto negativo en las

comunidades (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Para construir teorías y praxis a través de las cuales se mejore el campo de CBGL, se necesitan los estudios que de verdad toman en cuenta las experiencias complejas de los miembros de la comunidad anfitriona.

Mediante a estas brechas en la literatura, se impiden los avances de las instituciones de educación superior en realizar el propósito expresado por los programas de CBGL de fomentar la competencia global crítica de los alumnos. Sin intencionalidad en reconocer en profundidad el valor de entender la complejidad de la realidad, de respetar y aceptar las distintas perspectivas culturales y de asumir la responsabilidad social, es dudoso que los alumnos puedan entender ampliamente las implicaciones socioculturales de su labor y aprendizaje global (Gaia, 2015). Por consiguiente, puede que no experimenten un efecto significativo y duradero después de la experiencia en el extranjero ni sepan poner en práctica el aprendizaje impartido en su vida cotidiana. Una manera de tender puentes entre estas brechas es priorizar la reciprocidad como el elemento principal de los programas de CBGL e involucrar de manera activa a la comunidad anfitriona a lo largo del programa.

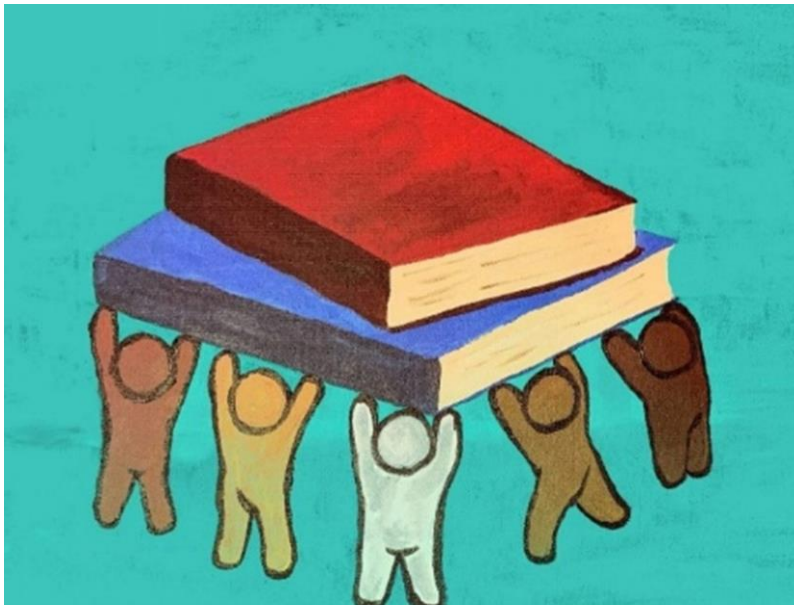
Propongo que estas cuestiones representan un desafío adaptivo de descolonizar e indigenizar las colaboraciones con pueblos indígenas, un desafío que probablemente requiere la práctica de liderazgo intercultural. Ya que este estudio se trata de una colaboración con una comunidad americana con fuertes lazos con su indigeneidad, me baso en la literatura sobre la interculturalidad que se elaboró por pueblos indígenas a través de las Américas. Este término se trata del concepto de que las diferencias no solo son culturales, sino que coloniales también (Aman, 2017). Este punto de vista desplaza el nexo epistemológico de la normatividad europea para reconocer que el colonialismo afecta las vidas de pueblos indígenas respecto a lo político, lo económico y lo epistemológico. En este mismo estudio, me pongo a explorar esta brecha al

examinar cómo una organización no gubernamental del departamento de Sololá en Guatemala describe sus experiencias con voluntarios extranjeros, un grupo del que forman parte los participantes estadounidenses de CBGL. Las conclusiones de este estudio pueden aportar nuevas perspectivas al campo de CBGL para que los educadores puedan descolonizar e indigenizar los programas de CBGL de corto plazo, sobre todo cuando colaboran con comunidades indígenas y comunidades con fuertes lazos con su indigeneidad. En el siguiente capítulo, voy a presentar el marco teórico subyacente al estudio.

Chapter 4 - Theoretical Framework

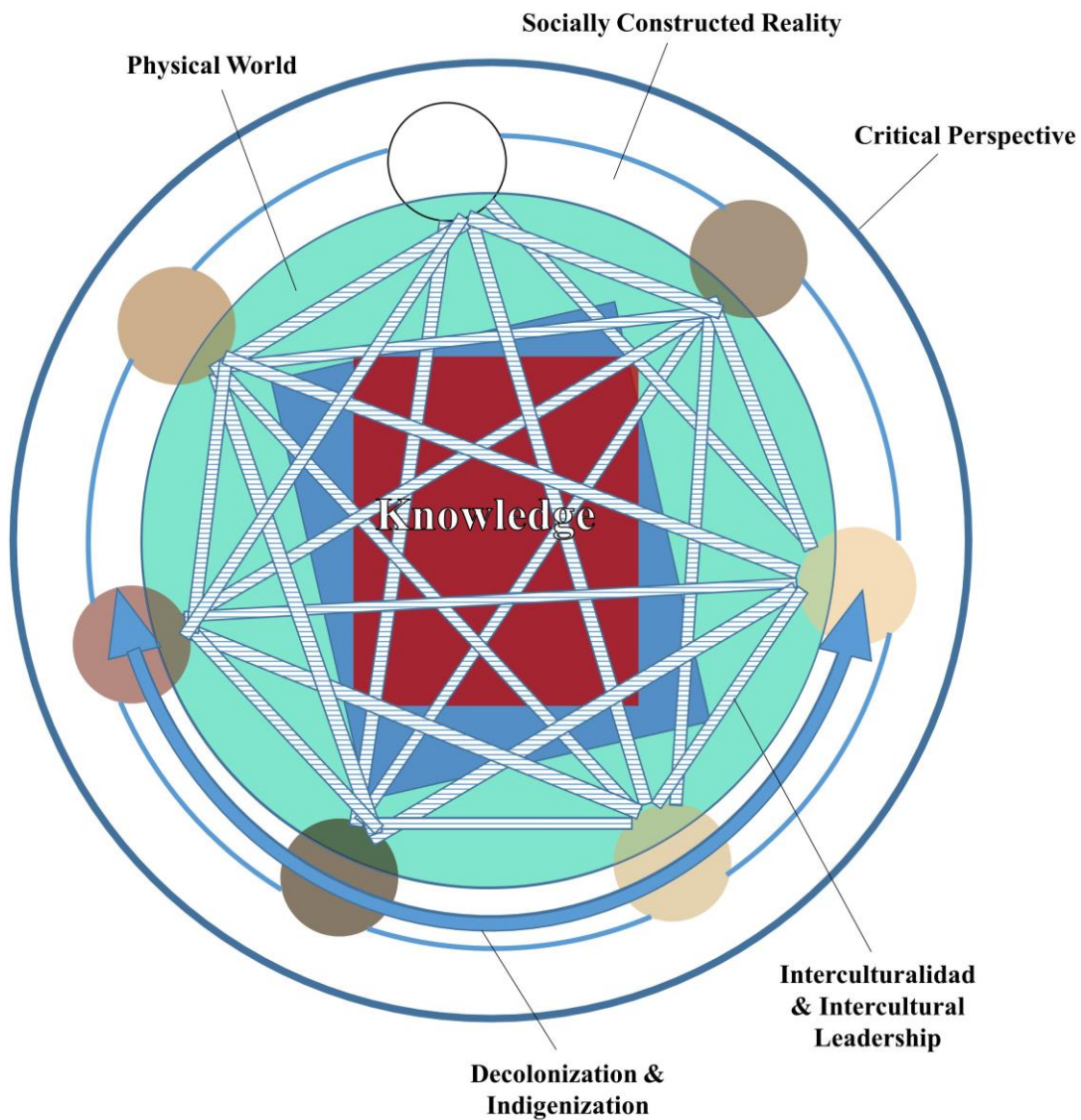
As a scholar, I find the work of disrupting dominant narratives of normalcy leads me toward research methods that align with this mindset. Therefore, I critically examined a painting (Figure 4.1) to explore the alignment of the theoretical and methodological underpinnings of my dissertation. I created this painting for a graduate student multicultural art exhibit as a critique of how white and Eurocentric perspectives on knowing and being are privileged and centered in academia and society. The characters are holding up books, which represent human knowledge. Similar to how Anzaldúa (2015) described artistic writing as “a process of discovery and perception that produces knowledge and conocimiento (insight)” (p. 1), other art media have become more accepted among qualitative researchers (Barone & Eisner, 2012). Art provides an opportunity to explore, expose, and unpack lived experiences (Estrella & Forinash, 2007) and broaden our understanding of our world.

Figure 4.1. Perspective Painting



The story that unfolds from examining my painting reflects my onto-epistemological foundations in social constructionism, critical theory, and indigenization; my ethical commitment to community-engaged scholarship; and my conceptual framing of intercultural leadership and interculturalidad. The theoretical overlay (Figure 4.2) provides a birds-eye view of how these theories converge to support my methodological considerations for this study.

Figure 4.2. Theoretical Overlay



Social Constructionism and Critical Theory

The concept of social constructionism suggests that people creatively and collectively shape reality through social interaction with other people (Berger & Luckmann, 1967). Essentially, through collective and collaborative meaning-making processes, human beings construct the socially experienced spaces in which we live. In the theoretical overlay of my artifact, social constructionism is reflected in the two circles that connect the characters in the image. The inner circle is unbroken as it represents the physical world. The physical world connects each of us as we inhabit it, even if our understanding of it varies based on our context-dependent lived experiences and cultural perspectives. The outer circle symbolizes the socially experienced space of the world. The circle is broken by each person's socially constructed reality. Each character in the circles has their own position in the world and their own understanding and corresponding way of navigating it. Through critical reflection and meaningful connections, we gain insights into the experiences of others. Without these critical practices, Ropo et al. (2013) assert that we often rely on pre-conceived ideas about people due to the difficulty of bridging across objective and subjective realities. A social constructionist perspective recognizes that all knowledge is grounded in contextualized interpretation.

Given the dynamic nature of social construction, Dugan (2017) reflected on the impossibility of exhaustively explaining reality, which suggests that theory and praxis are always limited by the scope of current knowledge. It could be argued that research centered on objective truth seeks to reconcile with our socialization that the goal of education is gaining knowledge, as opposed to critically analyzing and understanding the history that has privileged some knowledge as more valid than others. Conversely, critical theory focuses on acknowledging and unpacking the complexity of society for the purpose of pursuing social justice (Steinberg &

Kincheloe, 2010). Scholars employing a critical lens are concerned with power dynamics within systems, how these impact social inequity, and how to create an inclusive and equitable society (Larrain, 1996).

A critical lens is necessary because people both within and outside of dominant cultural identity groups intentionally and unintentionally perpetuate oppressive systems. From a critical race lens, Taylor (2009) describes this phenomenon as the normalization of racism. Racism “is so enmeshed in the fabric of our social order, it appears both normal and natural” to white people (Ladson-Billings, 1998, p. 11) – and while we are proficient at recognizing when it is done to us, people of color do not always recognize when we are complacent in perpetuating normalized racism. It is only through employing a critical perspective on normativity that we are able to deconstruct and reconstruct our world in more inclusive ways.

My critical perspective is represented by the many stylistic choices I made in this painting that do not adequately unpack the complexity of the stories and perspectives that I hope to explore through my work. These choices represent the continued journey of self and other discovery that critical and Indigenous perspectives encourage. For example, though I use books to represent knowledge in my painting, I recognize that books are not the only, or even the primary, place where human knowledge is found and transferred. Critically reflecting on the painting, the use of books to represent knowledge is another example of how normative Eurocentric perspectives become through the socialization of global north standards of education. Through interactions with the physical world and relational interactions, the overlaying connections between peoples reflect other forms of non-book, non-Eurocentric systems of knowledge and understanding.

Another example is the positioning of the characters on the painting holding up the books representing knowledge. The white character is centered intentionally to represent how Eurocentric and white narratives dominate in scholarship, which causes Indigenous and/or People of Color to become background characters in the co-construction of knowledge. When viewed from the theoretical overlay, it becomes clear that there is no rational or *right* way of determining whose perspective to focus on. From a critical lens, we are able to recognize how the characters are all in a circle, each contributing to the advancement of human knowledge. Acknowledging this, we can question how and why any particular group's perspective is privileged over others.

A critical lens of social constructionism is represented in the space between the characters in the painting. This is what Ospina (2019) describes as social location. Social location "influences our sense of self in relation to others (our social identity), what we know about ourselves and the world (our knowledge), and our capacity to act in the world (our power)" (Ospina, 2019, pp. 149-150). It is a part of our relationship with space and place and can be measured by the social distance between identities. In my painting and theoretical overlay, the gaps between characters are fairly equidistant to simplify the complexity of social systems. However, this is not an entirely adequate representation of the social hierarchies within our societies.

The power gaps between people of different social identities can vary based on their histories and corresponding modern legacies. Without critically reflecting on these as a means of deconstructing and reconstructing how oppressive systems operate, these power gaps will continue to adversely affect the agency and autonomy of minoritized communities. Critiquing inequity is a crucial step towards bringing about justice in the world. By engaging in this practice

in a way that invites critical hope, understanding and practicing intercultural leadership encourages leadership scholars, practitioners, and learners to recognize social challenges and mobilize for social transformation.

Critical Hope

Duncan-Andrade (2009) outlined three elements of critical hope: (a) material hope, (b) Socratic hope, and (c) audacious hope. Material hope represents the material resources that we can generate to confront the issues that face our world. Socratic hope involves critically examining our social location within an unjust world and confronting our complicity in inequity. In this way, Socratic hope invites us to accept responsibility to address social issues and to build our agency to do so. Finally, “audacious hope stares down the painful path; and despite the overwhelming odds against us making it down that path to change, we make the journey again and again” (Duncan-Andrade, 2009, p. 191). This framing of critical hope was crucial for this study, as it celebrates the possibilities that reciprocal partnerships can bring about without minimizing the problematic reality of current models.

Duncan-Andrade (2009) also described enemies of hope that hinder meaningful progress on social issues. Hokey hope emerges when one is aware of inequities but ignores them in an effort to stay optimistic (Duncan-Andrade, 2009). In other words, if we highlight the progress we make without continuously recognizing the work yet to be done, we are engaging in hokey hope. Mythical hope arises out of the belief that one momentous event could resolve centuries of injustice (Duncan-Andrade, 2009). This *magic bullet* lens (Wagner, 2009) ignores the complexity of systems of oppression and the equally complex solutions required to address these. Finally, hope deferred exists when one places blame on systems of power and oppression for creating inequities but ignores one’s role in reinforcing these systems or failing to create a

solution (Duncan-Andrade, 2009). While critical hope invites us to acknowledge our personal and collective responsibility to address issues of social inequity, Priest and Kliewer (2017) advised that “affirming the importance of social responsibility as a feel-good proposition is not enough; to lead is to accept the responsibility and obligation to name, intervene, and remake oppressive systems” (p. 37). It is important that leadership scholars, practitioners, and learners implicate themselves in inequities facing their communities and organizations and therefore acknowledge and accept their role in enacting meaningful and positive change.

Decolonization and Indigenization as Insurgent Research

It was with a sense of critical humility that I engaged with the literature exploring Indigenous ontoepistemologies and methodologies. According to Cariou (2020), critical humility is a necessary lens for non-Indigenous scholars engaged in decolonizing and indigenizing work so that “when we read Indigenous literature, we approach the work with an understanding that we can’t know it completely, and that perhaps there are even aspects of it that some or all of us *shouldn’t* know” (p. 8, emphasis in original). Critical humility involves recognizing the relational nature of human interactions and knowledge (Cariou, 2020; Ronwanièn:te Jocks, 1996), embracing a stewardship approach to community-engaged scholarship (Oetzel et al., 2015; Rosenthal, 2006), and shifting from a perspective of research as a *right* to research as a *privilege* (Espinoza de los Monteros, 2019; Joyce, 2002).

As a non-Indigenous scholar, I actively and continuously approached the design and implementation of this study through this lens of critical humility to diminish the historic and modern exploitation of Indigenous communities as a result of Eurocentric research agendas. Additionally, the way that I engaged critical humility involved my requesting permission throughout the process so that the engaged community retained governance and ownership of the

research process and findings. In this way, I recognized that stewardship is not a permanent privilege but rather one that is granted conditionally and temporarily. While the Guatemalan community has allowed me to steward their stories so that future collaborators can learn from their experiences, it is crucial that readers understand that, as a non-Indigenous scholar, there exist stories to which I am not entitled, and therefore the discussion of findings in this study will be partial. Acknowledging upfront this incomplete nature also invites non-Indigenous readers to remember Cariou's (2020) call for humility in recognizing our limitations in every interaction with Indigenous stories.

Research, according to Smith (2012), "is probably one of the dirtiest words in the [I]ndigenous world's vocabulary" (p. 1). It dredges up collective memories of caste systems, acculturation campaigns, and genocidal justifications. Gaudry (2011) explains that "research is often an extractive process" (p. 113) which removes localized Indigenous knowledge from its context and resituates the power of the ivory tower as the universal value and epistemological system through which to make meaning. To combat this damaging approach to research, Gaudry (2011) presents a framework of insurgent research that employs Indigenous worldviews, situates the creation and/or stewardship of knowledge within Indigenous context, and recognizes the researcher's responsibility to the community participating in the study. It is through this perspective of insurgent research that I engaged in the work of this study.

Decolonization and indigenization are two of a handful of paradigmatic lenses that seek to validate Indigenous knowledge and decenter the primacy of the global north. These perspectives recognize that we live in a world that has not recovered and likely cannot completely recover from its imperial past. The lived experience of imperialism and colonialism has become embedded in Indigenous ways of being – it is in the political discourse, humor, arts,

storytelling, and “other forms of passing on a narrative of history and an attitude about history” (Smith, 2012, p. 20). Whereas decolonization seeks to dismantle colonial power structures and restore Indigenous perspectives and practices, indigenization aims to provide space for indigeneity to be authentically and fully expressed and validated (Smith, 2012). While the differences may seem subtle, the implications for pedagogy, research, and practice are numerous. Below, I outline three complementary elements of decolonizing and indigenizing perspectives: (a) validating Indigenous epistemologies; (b) conducting research *with* as opposed to *on* Indigenous communities; and (c) implicating ourselves in the ways that the Indigenous community has experienced and continues to experience imperialism and colonialism. Decolonization and indigenization occur in the socially constructed space of my overlay and are represented by the double arrow, reflecting the multi-directional nature of decolonized social change.

Validating Indigenous Epistemologies

Decentering Eurocentrism, U.S.-centrism, and other forms of normativity privileging the global north involves problematizing the centrality of the epistemologies that have emerged from this part of the world. Kasun and Saavedra (2016) suggested that in doing so, learners are “able to *begin* to understand the ways of knowing of others” (p. 702, emphasis in original). However, they encouraged readers to understand that decolonization and indigenization are ongoing processes. By recognizing that the knowledge systems of nations from the global north are no more verifiably true than Indigenous ways of knowing, we must validate ways of making meaning that have historically been dismissed.

Gaudry (2011) explains that in academia today, scholars still are required to justify an Indigenous epistemology, an act that perpetuates the assumption that Indigenous ways of

knowing are less valid than those of the global north. The ways in which we make sense of the world are inherently rooted in our cultural identities, experiences, and histories (Dugan, 2017). From this epistemological lens, knowledge production is an act of storytelling because of the interpretive nature involved with the process of making meaning. No one perspective or combination of perspectives can exhaustively define or describe reality.

However, mainstream academia continues to privilege the normativity of global north thought as seemingly objective and uniquely *scientific knowledge*, subsequently regarding all other ways of knowing and being as less valid. Because of this perspective, Indigenous communities, communities of color, and people from minoritized identities within dominant communities face ongoing acts of oppression through the systemic invalidation of their experiences and worldviews. Employing decolonizing, indigenizing, and other insurgent forms of research contribute to epistemological revolutions and self-determination efforts of communities around the world.

Speaking to this concept, Fals-Borda (1987) explained that participatory research stems from the relational nature of the global south so that members of these communities can:

articulate their own socio-political position on the basis of their own values and act accordingly to achieve their liberation from the oppressive and exploitative forms of domination imposed by opulent (capitalist) foreign powers and local consular elites and thus create a more satisfactory life for everyone. (p. 331)

Rather than allowing scholars from the global north to continue to frame academic knowledge about Indigenous communities through the epistemological, axiological, and ontological frames of colonization, Fals-Borda (1987) advocates for local communities to build alternative paradigms that are culturally sustaining. Pushing back on epistemological racism and

imperialism requires that researchers center Indigenous voices, values, and knowledge systems throughout the research process (Datta, 2018; Zavala, 2013).

Recognizing this systemic invalidation in the training of educational leaders, RedCorn (2016) explained that “if we do not explore ways to incorporate key Indigenous philosophies, skills, and perspectives into formal educator training processes, programs aimed at moving Indigenous people towards a higher degree of self-determination will be much more difficult to execute” (p. 65). At the same time, RedCorn (2020) explains that we must “assess the community’s *critically conscious collective efficacy*, which is firmly connected to a nation’s ability to diverge from a status quo assimilationist trajectory and the ability to start the process of (re)centering systems of education” (p. 504, emphasis in original). In other words, validating Indigenous epistemologies is more complex than simply acknowledging and appreciating the different ways of knowing. Programs aimed at meaningfully partnering with Indigenous communities must actively and intentionally embed Indigenous perspectives into the core of their work and be conscious of how interactions with the Indigenous community may inadvertently reinforce assimilatory pressures. Otherwise, their espoused attempt to contribute to Indigenous sovereignty and self-determination will fall flat as they simply replicate the tools of the master in a misguided approach to dismantling the master’s house (Lorde, 1984). The mantle of colonialism cannot be dismantled without decentering colonial perspectives and integrating Indigenous ways of knowing and being in the world.

Conducting Research with Indigenous Communities

Another responsibility of scholars engaging in decolonizing and indigenizing research is shifting from an understanding of research that “occurs *in* Indigenous communities to discussion around conducting academic research *with* Indigenous communities” (Gaudry, 2018, p. 256,

emphasis in original). Gaudry (2018) explains that “the reluctance of communities to engage academic researchers is [largely due to] *the normalization of exploitative and extractive research* as standard scholarly research practice” (pp. 254-255, emphasis in original). Tuck and Yang (2012) contend that as members of the settler society, our mere existence on Indigenous lands is an act of colonization. There is no opportunity for reconciliation between Indigenous and non-Indigenous peoples for the history of oppression, genocide, and betrayal that has defined relations with settler-colonial states.

Implicating Ourselves

Researchers must recognize that in colonized oppression and other forms of social inequity, we all play a role in perpetuating oppressive cycles. To that end, RedCorn (2022) suggested that “decolonizing approaches... means doing some intentional reflexivity as a college/school/institution both internally and individually. We have to understand how our relationships would be described by Indigenous and Tribal communities in the state or territories we are located” (p. 183). In other words, rather than simply attempting to implicate ourselves through our own colonial perspectives, engaging in the work of decolonization and indigenization call on scholars to understand the historical and ongoing experiences with colonialism and how these are embedded within the interactions between the institutions of which we are a part and the communities with which we hope to partner. We must critically and honestly reflect on the benefits we experience from the occupation of Indigenous lands and what responsibility we have to building truly reciprocal partnerships with the community (RedCorn, 2017, 2022).

With this in mind, researchers need to examine *why* they are engaging in the work and determine if they are falling into the *settler moves to innocence* outlined by Tuck and Yang

(2012). In the context of this study, the settler move to innocence of settler nativism was particularly relevant for me. Though I may recognize the indigeneity of my ancestry, it was imperative that I did not metaphorically hide behind this connection to Indigenous peoples as a way of ignoring my connection to the historical and ongoing experiences with colonialism that affect Indigenous communities across the Americas. Similarly, from Tuck and Yang's (2012) lens, a limitation of the decolonizing potential of this study is that it aligns with the settler move to innocence related to the dangers of focusing on conscientization while continuing to operate through and within colonial institutions.

With an indigenizing perspective, a researcher can use this critical reflection into how their study aligns with and perpetuates colonialism in order to consider how they might responsively and authentically engage Indigenous voices to bring relevance and trustworthiness to the study. To accomplish this, researchers must recognize how social issues are interconnected and social change leads to the advancement of society as a whole. By implicating themselves in the persistence of oppressive colonial systems, researchers take away their ability to withdraw from the conversations because they acknowledge their role in a society rooted in oppression. In this way, it becomes the responsibility of the researcher to indigenize their research as a way of decolonizing the way that academia continues to normalize global north perspectives.

Community-Engaged Scholarship

Van de Ven (2013) described engaged scholarship as an approach in which researchers “adopt a participant frame of reference to learn about and understand a subject through discourse with other [partners]” (p. 14). However, in recent decades, higher education institutions have seemingly forgotten their central role of promoting and contributing to national progress through service. Boyer (1996) described the surge of an elitist ideal of the intellectual and the unfortunate

shift from academic practicality to a more disengaged haughty idealism that no longer serves a societal purpose. This shift has led to academia being seen as more of a mere credentialing bureau rather than a hub of practical learning.

To address this gap in engagement, Boyer (1996) proposed four essential functions of engaged scholarship: (a) scholarship of discovery, (b) scholarship of integration, (c) scholarship of sharing knowledge, and (d) scholarship of application of knowledge. Essentially, engaged scholarship challenges and expands the scope of human knowledge; builds bridges across disciplines to generate innovative approaches to solving complex problems; promotes broader access to knowledge; and facilitates theory to practice to theory in order to serve current and future needs of a constantly changing society (Boyer, 1996).

A key concept of engaged scholarship is that complex problems – and therefore the solutions needed to address these – are firmly grounded within specific contexts (Boyer, 1996; Van de Ven, 2013). Engaged scholarship situates the mission and goals of research within their community's social, historical, and cultural context. Researchers conducting this form of scholarship seek to collaboratively identify, examine, and understand problems that are relevant to the community. This is not as simple as sitting down with prominent members of the community to make decisions and establish direction. Instead, community-engaged scholars often immerse themselves in the community to build relationships and gain an understanding of how it operates, which takes time and commitment. Bauer et al. (2015) explained that these partnerships with communities and community organizations must also be constructed through an assets-based lens, which sets the tone for an equitable and reciprocal relationship of mutual learning, teaching, and agency. A major responsibility of community-engaged scholars in the initial planning phase is to work with the community to identify all of the involved collaborators

and build a representative coalition to co-construct the research experience. In doing this, researchers diminish the exploitative nature of research and enhance the collaborative engaged potential.

Davis et al. (2017) explained that “community-engaged scholarship... has a role in making progress on addressing tough social challenges and improving practices of democracy” (p. 31). However, meaningful community-engaged scholarship is predicated upon researchers’ ability and willingness to commit themselves to the community with which they hope to engage. This commitment requires a critical understanding of the history, culture, and the power dynamics of the community, as well as the positionality of researchers in relation to the community. Doing so allows the researcher to recognize and validate the different ways that knowledge may be created and shared. Dugan (2017) asserts that acquiring this critical understanding is done by examining the “taken-for-granted assumptions related to stocks of knowledge, ideology/hegemony, and social location” (p. 43).

A commitment to the community also involves building relationships. Building trusting relationships is a crucial component of community-engaged scholarship. The ongoing relationship-building aspect of the research process involves the practice of critical reflexivity. As community-engaged scholars, we must deepen our understanding of our own and others’ ways of making meaning and navigating the world. The critical component of this reflexivity is in the examination of how and why we privilege dominant perspectives over others.

As researchers, we must recognize our positionality in relation to the community we are engaging based on their history of interactions with people from our cultural and social identities. Within Indigenous contexts and/or on Indigenous lands, RedCorn (2022) suggested that “we must confront our personal colonial entanglements to better understand our positionality

within them, so we will be better prepared to lead in and across the various institutions influencing what, and how, Indigenous students learn” (p. 162). By acknowledging asymmetric power dynamics caused not only by the researcher-researched relationship but also by the sociohistorical dynamics, we are able to minimize the power differentials and create a more collaborative research agenda. Furthermore, by reflecting on how our cultural perspectives frame our understanding of the world, researchers can challenge ourselves to recognize the validity of other interpretations.

Jacquez et al. (2016) posit that true collaborative community-engaged scholarship is an endeavor with social change outcomes. Kajner (2013) invites engaged scholars to push further than social change towards social transformation, which is defined as “a desire to provide all humans the opportunity to realize their full humanity through participation in a social order that is non-oppressive and non-alienating” (p. 12). Whereas social reform seeks to address issues within existing structures, social transformation calls for dismantling structures that are oppressive or alienating by design and rebuilding them with equity at the forefront.

A foundational element of this social transformation effort is “acknowledg[ing] the history, spirit, and narratives” (Kniffin & Patterson, 2019, p. 201) of the community in question. While necessary in all community-engaged scholarship, this is especially important when non-Indigenous scholars seek to conduct community-engaged scholarship within Indigenous contexts (Lee & McCarty, 2017). Given the entangled complexity of intersecting colonial and local institutions, structures, and systems, RedCorn (2020) suggested that sovereign potential is at the core of partnerships with and across Native communities. He explained, “true to what sovereignty and self-determination is on its deepest level is the reality that no other community can, or should, define the culture and governance components in that center” (RedCorn, 2020, p.

499). In my theoretical overlay, community-engaged scholarship is represented through the convergence of all of the theories involved – it is the theoretically grounded process through which I engage in research.

Community Engagement within Indigenous Contexts

Community engagement cannot and should not look the same across differing contexts. Within Indigenous communities or communities with strong ties to indigeneity, a decolonized approach to community-engaged scholarship is both appropriate and necessary. Recognizing that “settler colonialism remains an ongoing form of colonization faced by Indigenous people who confront a settler society” (Carlson et al., 2018, p. 23) on a daily basis, an indigenized approach to community engagement can serve as a tool of decolonization. In shifting historically exploitative scholarship to a more community-engaged practice, striving for cultural relevance in their scholarship, and validating Indigenous ways of knowing, scholars working with Indigenous contexts make meaningful contributions to both the Indigenous community and to academia.

Engagement versus Exploitation. Community-engaged scholars have a responsibility to their community of study beyond merely contributing to the creation and dissemination of new knowledge or the amplification of historically invalidated knowledge. Discussing work in an engaged ethnohistory field school conducting research with an Indigenous community, Carlson et al. (2018) explained that instead of selecting a topic they found personally intriguing or potentially enlightening, the field school researchers took their lead from the Stó:lō elders who determined which research topics were most relevant and important to the Stó:lō community. In this way, scholars relinquished some of their power back to the Indigenous people, who have historically seen research as an activity of colonial oppression.

Given the exploitative history of research, a significant responsibility of community-engaged scholars is to ensure that every aspect of the study is done in collaboration with the community in question. Carlson et al. (2018) explain that “to qualify as truly community-engaged, scholarship must be not only of benefit for communities and of high academic quality, but it must also be genuinely collaborative and cooperative” (p. 26). In this way, community-engaged scholarship can be conceptualized as a co-constructed relational approach that takes the time to build cross-cultural understanding and acceptance between the researcher and the researched. It is through this commitment community-engaged scholarship makes meaningful contributions to both community and academia.

Culturally Relevant Research. To effectively conduct meaningful community-engaged scholarship, researchers must recognize the cultural traditions, norms, and expectations that inform how the community understands the partnership. For example, early in the design of the ethnohistory field school, researchers held dialogue with the Stó:lō community to learn how to approach their work in culturally relevant and responsive manners. They discussed topics such as payment and expressions of gratitude, recognizing that the Eurocentric university protocols were likely not universal. Carlson et al. (2018) explained that:

In hosting a potlatch feast, calling witnesses, and giving gifts, the university representatives are not simply replacing one form of paying honoraria with another. Rather... they are taking steps to indigenize the way academic research and analysis is conducted, constructed, and communicated. (pp. 16-17)

This contributed to what Carlson et al. (2018) described as the *exotopic trick*, or the need to balance being “enough of an ‘insider’ to have a partial understanding of the other and enough of an ‘outsider’ to have a partial understanding of one’s own side of the dialogue” (p. 23). In this

way, the researchers at the field school were building the cross-cultural competence of their work by acknowledging how their norms fit or did not fit with those of the Stó:lō community and then acting in accordance with the community's traditions. This decolonized approach to research, even in what could be considered as mundane and procedural, afforded the researchers access to a deeper connection with the community, enhancing their ability to conduct meaningful research in partnership with the Stó:lō people.

There are also significant challenges regarding culturally relevant research practices in the context of Indigenous communities. As previously discussed, Tuck and Yang (2012) argued that Indigenous and non-Indigenous ways of being, knowing, and doing are incommensurable. A disconcerting side-effect of a collaboration through irreconcilability is that it likely requires more significant and potentially contradictory personal and interpersonal reflection than other collaborative projects. Researchers need to examine why they are engaging in the work and consider if they are taking on decolonized approaches to inquiry out of respect for the Indigenous ways of knowing and being or if they are merely protecting themselves from what Gaudry (2018) explained as an academic ostracism list of scholars who do not use community-engaged approaches with Indigenous groups.

A challenge for this reflection is in Walzer's (1973) concept of dirty hands. Even in striving to contribute to the decolonization of knowledge, scholars perpetuate settler colonialism through their connections to settler-colonial institutions and their presence on Indigenous lands. This leads to the moral dilemma – are the colonized means of decolonized efforts justified by their contribution to Indigenous self-sufficiency, which is a desired outcome of decolonization? Scholars from the settler-colonial society cannot and should not answer this question alone. Additionally, it is important to keep in mind the words of Audre Lorde (1984), “for the master's

tools will never dismantle the master's house" (p. 27). While all are implicated in the oppression created and sustained by colonial systems and therefore have a responsibility to collaboratively reimagine and construct the tools that can indeed dismantle the house of colonialism, the only people who can speak to the value of research to the broader work of decolonization are the people who are directly impacted by the settler-colonial state. This foundational research question and subsequent pre-research reflection is an example of the community engagement required at every stage of the collaborative research process.

Validating Multiple Truths. Indigenizing academic research and analysis cannot occur without recognizing and accepting the equally valid nature of Indigenous ways of knowing. In approaching community-engaged research with Indigenous communities, scholars are expected to "draw extensively on community intellectual sources – oral histories, elders, worldviews, and local archives – in order to ensure that these knowledge are treated with the respect that is due" (Gaudry, 2018, p. 256). It is through these sources of knowledge that researchers are able to begin to understand from an Indigenous perspective, which can be an unsettling experience.

For scholars from the global north, these ways of knowing can be difficult to grasp and easy to dismiss. The challenge, as Carlson et al. (2018) describes, is in accepting that decentering global north knowledge systems "does not ask that we treat Indigenous and folk (or other non-scholarly stories) as factual, but rather that we recognize that Western historic sources (both primary and secondary) are themselves stories and need to be treated as such" (p. 22). In other words, meaningful community engagement relies on scholars critically examining how and why they privilege their customary ways of knowing above those of Indigenous peoples and recognizing that indigenizing their approach to scholarship can yield depths of understanding that would otherwise be inaccessible. Gaudry (2018) explains that, in academia today, there is

the ongoing assumption that “Indigenous knowledge is less sophisticated than European-derived knowledge universalized as ‘science’ and ‘knowledge’” (p. 257). It is outrageous that we can justify normalized Eurocentric thought simply by citing another scholar from the global north (Scheurich & Young, 1997), but we have to explain and justify the use of dream interpretations, ancestral wisdom, and other forms of local knowledge simply because established institutions from the global north regard these as invalid. Calling out these systems that perpetuate oppression is an important step towards dismantling them.

Intercultural Leadership and Interculturalidad

The working model of intercultural leadership that I have designed illustrates four key assumptions of leadership: (1) intercultural leadership is adaptive work with a focus on social transformation; (2) intercultural leadership requires a deep understanding of sociomateriality; (3) social inequity implicates everyone and social change benefits everyone; and (4) unaddressed asymmetrical power dynamics will hinder any potential progress (Benavides, 2020; Table 4.1).

Table 4.1. Conceptualization of Intercultural Leadership

Leadership Assumption	Description
Intercultural leadership is adaptive work with a focus on social transformation	Drawing upon Ospina et al.’s (2012) model of social change leadership, Heifetz et al.’s (2009) model of adaptive leadership, Weiner’s (2003) model of transformative leadership, and Parés et al.’s (2007) concept of social innovation, this assumption recognizes that social transformation involves a collective, relational, and emergent approach that shares the work of leadership and the responsibility for addressing the wicked problem of social inequity in order to bring about social transformation.
Intercultural leadership requires a deep understanding of sociomateriality	The assumption of the sociomaterial nature of leadership involves recognizing that people navigate and understand physical places differently through the intersecting interactions between self, community, and the world (Ropo et al., 2013; Liebenberg et al., 2019). This assumption also necessitates the practice of meditative and socio-cognitive mindfulness as a way of practicing lingering (Ropo et al.,

2013), or staying with the embodied senses, as a way of constantly reconstructing our understanding of the world rather than relying on normative ways of doing, knowing, and being.

Social inequity implicates everyone and positive social transformation benefits everyone

I draw from literature on the cycles of socialization and liberation (Harro, 2000a, 2000b), critical cultural approach to communication activism research (Rodino-Colocino, 2016), transformative leadership (Weiner, 2003), systems thinking for social change (Stroh, 2015), the social connection model of responsibility (Young, 2008), and social justice models of responsibility focused on interdependence and interconnectedness (Applebaum, 2012; Butler, 2005) to highlight the need to situate leadership activity firmly within the context of the social systems in which it takes place. In doing so, organizational and community members implicate ourselves in systemic and structural oppression by recognizing that we play a role in producing and reproducing normative ways of being, doing, and knowing that exclude, discount, and oppress. By implicating ourselves, we remove our ability to withdraw from our responsibility to contribute to social transformation because we acknowledge that we are, indeed, not outsiders.

Unaddressed asymmetrical power dynamics will hinder any potential progress

Intercultural leadership requires that we recognize and address asymmetrical power dynamics involved in the wicked problem of social transformation. Ospina and Foldy (2010) explained how minimizing power inequities “give[s] coherence to the bridge-building work of leadership” (p. 297), thus fostering collective capacity for people to advance together. By critically examining and addressing the power dynamics at play in collective leadership action, we simultaneously explore and address the inequitable power dynamics that create and sustain social inequity.

Furthermore, intercultural leadership builds upon the justice orientation of civic and transformative leadership theories, recognizing that issues related to oppressive and inequitable systems and structures are rooted within the “social, political, economic, and moral spheres of society” (Kliewer & Priest, 2017, p. 2). The work of equity and inclusion involves working *with* minoritized groups, not on behalf of them. Therefore, the practice – and development – of

intercultural leadership will require a deep understanding of others' experiences, beliefs, and values, which are sociomaterially grounded. To foster an environment in which learners can make meaning of intercultural leadership and integrate the concept into their leadership activity, leadership educators must engage in critical reflection on their own and others' ways of understanding and navigating the world and how these are tied to social and physical location.

My conceptualization of intercultural leadership complicates mainstream notions of the intercultural learning and development field. Historically, scholars studying intercultural learning and development have been inconsistent in their definition of the concept. Deardorff (2011) suggested that a principal element common across the literature involved perspective-taking across sociocultural differences. Intercultural learning constructs like the developmental model of intercultural sensitivity (Bennett, 1986, 1993, 2004) and the intercultural development inventory (Hammer, 2012) have outlined various mindsets describing how people navigate cross-cultural experiences and practice perspective-taking. These mindsets are grouped into ethnocentric/monocultural and ethnorelative/intercultural and follow a progression that suggests that constant and intentional effort leads to an increase in capacity and efficacy related to cross-cultural navigation. People who operate from an ethnocentric mindset make meaning of cultural difference and commonality through the lens of their primary socialization. Alternatively, those operating from an ethnorelative mindset intentionally seek out and go through the process of learning how to effectively bridge across cultural differences.

While navigating cultural differences is important, I also integrate an Indigenous framework of interculturalidad to strengthen my understanding of intercultural leadership. From a decolonizing and indigenizing perspective, the concept of interculturality has been critiqued as upholding European values of universality and empowering European views on culture and

power (Aman, 2017). In other words, interculturality's espoused respect for difference disregards the origins of these differences and, therefore, inherently seeks to maintain colonial structures responsible for constructing these differences (Sierra, 2009).

Indigenous groups across the Americas have reconstructed the field as interculturalidad, which "has its roots in the singular and with strong reverberations of the historical experience of colonialism" (Aman, 2017, p. S106). This perspective takes into consideration the historical and enduring effects of colonialism and imperialism on the existence of Indigenous peoples and questions the validity of global north assumptions of what it means to be a member of any given identity group. Experiences with oppression, marginalization, and exclusion are inextricably tied to experiences within and across colonial structures and contexts. The Eurocentric view of interculturality requires the power of numbers to validate experiences of difference as a generalizable reality. Interculturalidad assumes no such universal experiences and recognizes the "diversity of diversity" – or the different ways of living and understanding diverse experiences.

In decentering colonial perspectives, interculturalidad argues that the ways of being and knowing from the global north should not be conflated with the concept of modernity. Otherwise, Indigenous peoples will always be seen as groups that are lacking and in need of aid and salvation. Aman (2014) explains, "interculturalidad implies bringing about a new model of society through a different vision of development, nation, identity and territorialization" (p. 226). Without critically examining an Indigenous context with an indigenized lens, Sierra (2009) warns that researchers may inadvertently impose unjust colonial structures where they otherwise would not have existed. There is a social justice and *convivencia* goal to interculturalidad, which is rooted in "reciprocity, relationship building, and interdependence in a community" (Solano-

Campos, 2013, p. 621). From this lens, interculturalidad is a dream of a better tomorrow rooted in a collective commitment to change the inequities of today.

Returning to my theoretical overlay in Figure 4.2 above, intercultural leadership and interculturalidad are the processes of meaning-making that occur through the connections between the characters. Each person is connected to everyone else in the image through a striped line, which is meant to represent a bridge. This imagery implies the amount of work and the intensity of work that must be done to make meaningful cross-cultural connections. Osteen et al. (2016) explain that “as a process of unlearning and relearning, we must acknowledge that there will be a degree of pain to this process, we must respect this pain in our students’ lives and our own” (p. 100). Render et al. (2017) defined cultural bridge-building as “learning to shift frames, attune emotions and adapt behavior to other cultural contexts” (p. 3), which requires time and practice. The foundation of cultural bridge-building is critical self-reflection, engaging in learning opportunities to understand other perspectives, and practicing intercultural mindfulness. As a believer in the interconnected nature of the world, I imagine that the frames of these bridges already exist, taking the form of what Bhattacharya (2015) describes as blurred boundaries between Self and Other that can only really be explored once we break down the constructed categories that separate us. We are already tied to each other through our shared histories and experiences, both positive and negative. By fortifying these ties and working together towards collective advancement, we are able to build more meaningful connections and a more socially just world. In the next chapter, I outline the methodological considerations of this study.

Marco Teórico

Como académico, prefiero participar en el trabajo de interrumpir las normalidades dominantes y así es mi enfoque de investigación. Por lo tanto, examiné críticamente una de mis pinturas (Figura 4.1, pág. 79) para explorar la armonización de las fundaciones teóricas y metodológicas de mi tesis. Hice esta pintura como parte de una exhibición de arte multicultural presentada por estudiantes de posgrado. Esta pintura es una crítica de como las perspectivas eurocéntricas y de gente blanca siguen siendo privilegiadas igual en la academia como en la sociedad. Los personajes en la pintura están sosteniendo los libros, los cuales representan el conocimiento humano. Tal como se describe la escritura artística como un proceso de autodescubrimiento y percepción que lleva la producción de conocimiento (Anzaldúa, 2015), así también se aceptan otros medios de arte como parte del enfoque de investigación cualitativa (Barone & Eisner, 2012). El arte provee una oportunidad de explorar, exponer y desembalar las experiencias humanas (Estrella & Forinash, 2007) y ampliar nuestro conocimiento del mundo.

La historia que surge de la examinación de mi pintura refleja mis fundaciones epistemológicas y ontológicas con respecto al construccionismo social, la teoría crítica y la indigenización; mis compromisos éticos con la erudición a través de colaboraciones comunitarias; y mi marco conceptual de liderazgo intercultural e interculturalidad. La superposición teórica (Figura 4.2, pág. 80) ofrece una vista aérea de la pintura mencionada para ilustrar como estas teorías y conceptos convergen para aportar las consideraciones metodológicas que informan este mismo estudio.

El Construccionismo Social y la Teoría Crítica

El concepto de construccionismo social sugiere que se prescribe la realidad de manera creativa y colectiva por las interacciones sociales entre personas (Berger & Luckmann, 1967). En

la superposición teórica, el construccionismo social se ve reflejado en los dos círculos que conectan a los personajes. El círculo interior queda ininterrumpido en lo que representa el mundo físico. El mundo físico nos conecta a todos los que lo habitamos, a partir de que nuestro conocimiento de él varía debido a nuestras experiencias contextualizadas y perspectivas culturales. El círculo exterior simboliza el espacio que se experimenta socialmente. Este círculo es discontinuo para marcar la realidad social de cada uno. Todo personaje en los círculos tiene su propia ubicación social y su propio conocimiento del mundo y como navegarlo. A través de la reflexión crítica y conexiones significantes, aprendemos sobre las experiencias de otros. Sin estas prácticas críticas, Ropo et al. (2013) sugieren que los educadores suelen depender de prejuicios sobre cómo son otras culturas debido a la dificultad de construir lazos entre varias realidades objetivas y subjetivas.

Debido a la naturaleza dinámica del construccionismo social, se puede ver que es imposible explicar de forma exhaustiva la realidad (Dugan, 2017). Esto sugiere que siempre hay límites con respecto a la teoría y la praxis por el alcance del conocimiento humano actual. Se puede decir que la investigación enfocada en delinear una verdad objetiva intenta reconciliar la socialización dominante que demanda que el resultado de educación debe ser el adquirir conocimientos en lugar de analizar y entender de manera crítica la historia que ha resultado en que algunas perspectivas se privilegian más que otras. Al contrario, la teoría crítica se enfoca en reconocer y desembalar la complejidad de la sociedad con el propósito de promover la justicia social (Steinberg & Kincheloe, 2010). Los académicos que utilizan una lente crítica se encargan de la examinación de dinámicas de poder dentro de sistemas sociales, de la exploración de cómo estas dinámicas afectan la inequidad social y cómo se puede construir una sociedad más inclusiva y equitativa (Larrain, 1996).

Una perspectiva crítica es necesaria porque personas dentro y fuera de grupos culturales dominantes perpetúan sistemas opresivos o sea sin querer o a propósito. Desde una perspectiva de la teoría crítica de la raza, Taylor (2009) describe este fenómeno como la normalización del racismo. El racismo está tan enredado en la tela de nuestra orden social que se ve normal y natural para la gente blanca (Ladson-Billings, 1998, p. 11). Y aunque somos expertos en reconocer cuando el racismo nos afecta directamente, como personas de color no siempre reconocemos cuando estamos cómplices en perpetuar el racismo normalizado. Es solo a través de una perspectiva crítica con respecto a la normatividad que se puede deconstruir y reconstruir nuestro mundo de manera más equitativa.

Mi perspectiva crítica se ve reflejada por las elecciones estilísticas que hice en esta pintura que aún no desembran adecuadamente la complejidad de las historias y perspectivas que intento explorar a través de este mismo estudio. Estas decisiones representan el trayecto corriente de autodescubrimiento y aprendizaje sobre otras culturas – algo que alienta las perspectivas críticas e indígenas. Por ejemplo, aunque utilizo libros para representar el conocimiento humano, reconozco que los libros no son los únicos ni los principales contenedores en donde se encuentra, se construye y se comparte el conocimiento humano. Al reflexionar críticamente en esa pintura, el uso de libros como representación de conocimiento es un buen ejemplo de que tan normativas son las perspectivas eurocéntricas a través de la socialización y la educación occidental. A través de interacciones con el mundo físico y las interacciones relacionales, las conexiones entre personajes reflejan otras formas de conocer y comprender que no son eurocéntricos.

Otro ejemplo se ve reflejado en la ubicación de los personajes en la pintura. El personaje blanco está centrado intencionalmente como representación de lo dominantes que son las perspectivas eurocéntricas y de gente blanca en la academia. Resulta que los indígenas y la gente

de color solemos ser personajes de segundo plano con respecto a la construcción de conocimiento. Ya visto desde la perspectiva de la superposición teórica, se ve que no hay manera racional o correcta de determinar en cual perspectiva se debe enfocar. Desde una perspectiva crítica, se puede reconocer que los personajes están situados en un círculo, todos aportando el avance del conocimiento humano. Al reconocer esto, se puede cuestionar entonces cómo y por qué cualquiera perspectiva cultural se privilegia por encima de otras.

Una lente crítica con respecto al construccionismo social se representa por el espacio dentro de los personajes. Se refiere al concepto de ubicación social (Ospina, 2019), la que influye nuestras identidades sociales, nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y el mundo y nuestra habilidad de hacer cambio. La ubicación social es parte de nuestro contexto de espacio y lugar y se puede medir por la distancia social entre identidades y experiencias. En mi pintura y la superposición teórica, los personajes están más o menos equidistantes entre sí. Aunque no representa adecuadamente las jerarquías sociales dentro de nuestras sociedades, fue una decisión intencional para poder simplificar la complejidad de sistemas sociales.

De hecho, los desequilibrios de poder que se experimentan por las diferentes identidades sociales pueden variar debido a las historias y los legados contemporáneos de ellas. Sin reflexionar críticamente sobre estos conceptos con propósito de deconstruir y reconstruir sistemas sociales, estos desequilibrios de poder seguirán afectando negativamente la habilidad y la autonomía de comunidades minorizadas. Criticar la inequidad es un paso crucial hacia la justicia social. Al participar en estas prácticas de manera que invita la esperanza crítica, se puede entender y ejercer el liderazgo intercultural para poder reconocer desafíos sociales y movilizarse para lograr transformaciones sociales.

La Esperanza Crítica

Con respecto a la esperanza crítica, hay tres elementos que constituyen la teoría: esperanza material, esperanza socrática y esperanza audaz (Duncan-Andrade, 2009). La esperanza material representa los recursos materiales que se pueden generar para enfrentar los problemas sociales. La esperanza socrática requiere que se examina críticamente nuestra ubicación social dentro de un mundo injusto. También requiere que nuestra complicidad se enfrenta con respecto a la inequidad. De esta manera, la esperanza socrática se trata de la aceptación de la responsabilidad de hacerse parte de los esfuerzos de abordar problemas sociales y de la capacitación personal para lograrlo. Finalmente, la esperanza audaz se refiere al conocimiento de que el cambio social es difícil, desagradable e inmenso. A pesar de eso, por la esperanza audaz nos cometemos a seguir adelante.

Duncan Andrade (2009) también sugirió que es importante entender los enemigos de esperanza delineados por la teoría de esperanza crítica. La esperanza “hokey” o cursi surge cuando se sabe de las inequidades, pero se las ignora para mantener el optimismo. Dicho de otra forma, si nos enfocamos en los avances que hemos experimentado sin reconocer que aún no se acaba el trabajo necesario, adoptamos la esperanza cursi. La esperanza mítica emana de la creencia de que un evento trascendental podría resolver siglos de injusticia. Esta dependencia de la solución mágica (Wagner, 2009) ignora la complejidad de los sistemas opresivos y de las soluciones necesarias para abordarlos. Por último, la esperanza aplazada existe cuando se echa la culpa a los sistemas opresivos sin entender nuestro propio papel en reforzar los sistemas o en no desarrollar una solución.

A pesar de la importancia de reconocer la responsabilidad personal y colectiva que toda persona tiene respecto a las inequidades sociales, Priest y Kliewer (2017) advirtieron que la

proposición agradable no es suficiente para liderar, lo que requiere que se acepte la responsabilidad y obligación de denominar, intervenir y volver a concebir los sistemas opresivos. Es importante que los académicos, los profesionales practicantes y los aprendices se involucren en las inequidades dentro de sus contextos para que también puedan reconocer y aceptar su papel en promulgar cambios positivos y significantes.

La Descolonización e Indigenización Como Erudición Insurgente

Fue con un sentido de humildad crítica que me dediqué a la literatura académica acerca de las ontoepistemologías y metodologías indígenas. Según Cariou (2020), la humildad crítica es necesaria para los académicos no indígenas que se comprometen a la labor de descolonización e indigenización. A través de esta perspectiva, nos ponemos a trabajar con el entendimiento de que no podemos comprender en total la literatura indígena y que acaso hay elementos de que no tenemos el derecho de entender. La humildad crítica se trata de reconocer la naturaleza relacional de las interacciones y el conocimiento humano (Cariou, 2020; Ronwanièn:te Jocks, 1996), de emplear un planteamiento de *custodia* respecto a la erudición a través de colaboraciones comunitarias (Oetzel et al., 2015; Rosenthal, 2006) y de cambiar el paradigma hacia una perspectiva en que la erudición se considera un derecho en vez de un privilegio (Espinoza de los Monteros, 2019; Joyce, 2002).

Como académico no indígena, me comprometí intencionalmente y continuamente con el diseño y realización de este estudio a través de una perspectiva de humildad crítica para reducir la explotación histórica y contemporánea de los pueblos indígenas por la agenda eurocéntrica de investigación. Además, me centré en la humildad crítica por pedir permiso a lo largo del proceso investigador para que la comunidad se retuviera la gobernanza y apropiación del proceso y de

las conclusiones. De este modo, reconocí que la custodia no es un privilegio permanente sino uno que se otorga condicionalmente y temporalmente.

Aunque la comunidad guatemalteca me permitió llevar conmigo sus historias para compartirlas con colaboradores futuros, resulta crucial entender que, como académico no indígena, existen historias de las que no tengo derecho. Por lo tanto, la presentación de conclusiones será parcial. Al reconocer la naturaleza incompleta de este estudio de frente, también invito a los lectores no indígenas a emplear esta misma humildad crítica y reconocer sus propias limitaciones al interactuar con las historias indígenas (Cariou, 2020).

Según Smith (2012), el término “investigación” es una de las peores palabras del vocabulario indígena. Rastrea memorias colectivas de sistemas de castas, campañas de aculturación y justificaciones genocidas. Tradicionalmente, la investigación ha sido un proceso explotadora y extractivo lo que resulta en la pérdida del conocimiento indígena contextualizado y vuelve a centrar el poder de la torre de marfil como el sistema universal de valores y epistemología (Gaudry, 2011). Para combatir este enfoque dañoso con respecto a la investigación, se ha desarrollado un marco de investigación insurgente que utiliza perspectivas indígenas, sitúa la creación de conocimiento dentro del contexto indígena y reconoce la responsabilidad del investigador con respecto a la comunidad anfitriona. Es desde esta perspectiva de investigación insurgente que participo en este mismo estudio.

La descolonización y la indigenización son dos de un puñado de lentes paradigmáticas que intentan legitimar el conocimiento indígena y descentrar la primacía occidental. Esas perspectivas reconocen que vivimos en un mundo que no se ha recuperado y probablemente no se puede recuperar del pasado imperial. Las experiencias con respecto al imperialismo y el colonialismo se han imbuido en las maneras indígenas de ser. Se ve reflejado en el discurso

político, en el humor, en las artes, en la narración y en otras formas de transmitir la narrativa histórica y la perspectiva acerca de la historia (Smith, 2012). Mientras la descolonización se trata de la intención de dismantelar estructuras de poder colonial y restaurar perspectivas y practicas indígenas, la indigenización se trata de la intención de proveer espacio para que el indigenismo se exprese y se legitime de manera autentica y completa (Smith, 2012).

Aunque estas diferencias sean sutiles, las implicaciones con respecto a la pedagogía, la investigación y la praxis son muchas. Abajo delinee tres elementos complementarios de perspectivas descolonizadas e indigenizadas: (a) la necesidad de validar las epistemologías indígenas; (b) la realización de investigaciones *en conjunto con* en lugar de *con respecto a* las comunidades indígenas; y (c) la responsabilidad de involucrarnos en las maneras en que las comunidades indígenas han experimentado y siguen experimentando el imperialismo y colonialismo. En la superposición teórica, la descolonización y la indigenización se ven reflejadas en el espacio construido socialmente y son representadas por la doble flecha, la que indica la naturaleza multidireccional del cambio social descolonizado.

Validar las Epistemologías Indígenas

Para poder descentrar la normatividad occidental, hay que problematizar la primacía de la epistemología eurocéntrica. Al reconocer que el conocimiento occidental de hecho no es más legítimo que el indígena, podemos seguir adelante en legitimar a las epistemologías que históricamente han sido ignoradas (Kasun & Saavedra, 2016).

Hasta hoy en día, los académicos aún tienen que justificar el uso de epistemologías “no tradicionales” como la indígena (Gaudry, 2011), algo que perpetúa la suposición de que lo occidental es más válido que lo demás. Las epistemologías y ontologías de varios grupos

culturales están enraizadas en sus identidades, experiencias e historias (Dugan, 2017). Así que la producción de conocimiento es un acto de narración por la naturaleza interpretativa del proceso.

Sin embargo, la academia dominante sigue privilegiando las perspectivas del norte global que se consideran objetivas y únicamente científicas. Por lo tanto, todas otras perspectivas epistemológicas, como las de comunidades indígenas y otras comunidades minorizadas, se consideran ilegítimas. Esto resulta en la invalidación sistémica por parte de la institucionalización de la perspectiva eurocéntrica, algo que representa un acto en curso de opresión hacia estas comunidades. Al emplear perspectivas de descolonización, indigenización y otras formas insurgentes, la erudición puede contribuir a las revoluciones epistemológicas y los esfuerzos para promover la autodeterminación de comunidades alrededor del mundo.

Con respecto a este concepto, Fals-Borda (1987) explicó que la erudición participativa surge de la naturaleza relacional del sur global a través de la que los miembros de la comunidad pueden articular sus propias ubicaciones sociopolíticas basándose en sus valores y actuar de conformidad con ellos. Así se logra la emancipación de la dominación opresiva y explotadora impuesta por las potencias extranjeras y las élites consulares locales para crear una vida más satisfecha para todos. En vez de permitir que los académicos del norte global sigan enmarcando el conocimiento académico sobre pueblos indígenas a través de marcos epistemológicos, axiológicos y ontológicos del colonialismo, Fals-Borda (1987) incide para que las comunidades construyan paradigmas alternativos que son culturalmente sostenibles. Al rechazar el racismo epistemológico y el imperialismo, los académicos priorizan las perspectivas, los valores y los sistemas de conocimiento del pueblo indígena a lo largo del proceso de la investigación (Datta, 2018; Zavala, 2013).

Consciente de esta invalidación sistémica en la formación de administradores educativos, RedCorn (2016) explicó que se necesitan examinar las maneras en que se pueden incorporar las filosofías, aptitudes y perspectivas indígenas a los procesos oficiales de capacitación de educadores. Sin este compromiso, los programas con fines de promover la autodeterminación de pueblos indígenas tendrán problemas en avanzar respecto de esta cuestión. Es decir, la validación de las epistemologías indígenas requiere más que simplemente reconocer y apreciar las varias formas de conocer. Los programas que pretenden colaborar de manera significativa con pueblos indígenas necesitan integrar intencionalmente las perspectivas indígenas en la labor que prestan. Sin ello, la supuesta contribución a la soberanía y autodeterminación indígena fracasará ya que simplemente se reproducen las herramientas del opresor en un intento equivocado de dismantelar la casa de él (Lorde, 1984). El manto del colonialismo no se puede dismantelar sin descentrar las perspectivas coloniales e integrar las ontoepistemologías indígenas de todo el mundo.

Realizar Investigaciones en Contextos Indígenas

Los académicos también tienen la responsabilidad de participar en el proceso de investigación de manera descolonizada e indigenizada. Para lograrlo, necesitan cambiar su enfoque investigador de una mentalidad de realizar investigaciones *dentro* de comunidades indígenas a una mentalidad de realizar investigaciones *en conjunto* con estas (Gaudry, 2018). Se ha experimentado una duda indígena hacia la investigación académica debido a la normatividad histórica de explotar y extraer. Es importante entender que nuestra sola presencia, como miembros de la sociedad colonial persistente, es un acto que perpetúa el colonialismo (Tuck & Yang, 2012).

Según académicos indígenas, no hay oportunidad de reconciliación entre los pueblos coloniales y los indígenas porque persigue el efecto de la historia de opresión, genocidio y traición que ha marcado relaciones con los estados coloniales. Por lo tanto, es necesario que los investigadores hagamos una autorreflexión para mejor entender nuestros motivos y asegurar que no nos caemos en la trampa de intentar a demostrar inocencia con respecto al colonialismo actual. Desde una perspectiva indigenizada, se puede considerar como involucrar de manera responsable y autentica las voces indígenas para realizar una investigación relevante y valida.

Involucrarnos en la Opresión

Es necesario que los académicos reconozcan que, respecto a la opresión colonial igual como de otras formas de inequidad social, todos se involucran en la persistencia de ciclos opresivos. Por ello, los académicos necesitan examinar el *por qué* en su decisión de realizar una investigación de descolonización e indigenización. De este modo, evitan *el intento del colono de absolverse de culpa* (Tuck & Yang, 2012). En el contexto de este mismo estudio, el intento del colono de absolverse de culpa más pertinente fue el nativismo del colono. Aunque reconozco la indigenidad de mi herencia, fue esencial no esconderme tras esta conexión a los pueblos indígenas como manera de ignorar la conexión que también tengo con las experiencias históricas y contemporáneas del colonialismo que afectan negativamente a los pueblos indígenas americanos. Del mismo modo, desde la perspectiva de Tuck y Yang (2012), una limitación respecto a la potencialidad de descolonización de este estudio se ve ya que está alineado con el intento del colono de absolverse de culpa relacionado con el peligro de centrarse en la concientización a pesar de derivarse de instituciones coloniales.

A través de una perspectiva de indigenización, un académico puede participar en esta reflexión crítica en cómo cualquier estudio está en consonancia con el colonialismo y cómo lo

perpetúa para pensar en cómo interactuar de manera sensible y auténtica con las perspectivas indígenas. Así se aportan la pertinencia y credibilidad. A tal fin, los académicos necesitan reconocer la interconexión de cuestiones sociales y que la transformación social lleva a cabo el avance de la sociedad en su conjunto. Al involucrarse en la persistencia de sistemas opresivos y coloniales, los académicos se privan del derecho de desocuparse de la conversación ya que reconocen el rol que juegan en una sociedad basada en la opresión. De este modo, es la responsabilidad del académico de indigenizar el estudio como forma de descolonización respecto a la normalización académica de las perspectivas del norte global.

La Erudición a través de Colaboraciones Comunitarias

La erudición a través de colaboraciones comunitarias es un enfoque en que los académicos adoptamos un marco de referencia participativo para poder aprender sobre un tema a través de discursivo con otros involucrados (Van de Ven, 2013). Sin embargo, recientemente las instituciones de educación superior han olvidado su papel con respecto a promover y aportar el avance nacional a través del servicio y de la colaboración. Se ha experimentado un aumento del elitismo intelectual, a resultado de la funcionabilidad académica que se ha convertida en un idealismo arrogante desconectado que ya no sirve ningún propósito social (Boyer, 1996). Por lo tanto, la academia ya se considera como agencia de credencial en vez de un núcleo de aprendizaje práctico.

Para abordar esta falta de participación, Boyer (1996) propuso cuatro funciones centrales con respecto a la erudición a través de colaboraciones comunitarias: la erudición de descubrimiento, la erudición de integración, la erudición del intercambio de conocimiento y la erudición de aplicación de conocimiento. En esencia, la erudición a través de colaboraciones comunitarias cuestiona y expande el ámbito de conocimiento humano; construye puentes

interdisciplinarios para generar enfoques innovadores con respecto a la resolución de problemas complejos; promueve el acceso más amplio al conocimiento; y facilita el proceso de la teoría a práctica a la teoría para abordar las necesidades actuales y futuras de una sociedad que cada vez más va cambiando (Boyer, 1996).

Un concepto principal de la erudición a través de colaboraciones comunitarias es que los problemas complejos – igual como las soluciones de estos – están completamente enraizados en el contexto local (Boyer, 1996; Van de Ven, 2013). La erudición a través de colaboraciones comunitarias tiene al centro de su enfoque y sus metas el contexto social, histórico y cultural de la comunidad. Los académicos que intentan realizar investigaciones de esta manera participan en un proceso colaborativo de identificar, examinar y entender los problemas comunitarios. Esto no es un simple acto de comunicarnos con algunos miembros prominentes de la comunidad para hacer decisiones y establecer la dirección de la investigación. Al contrario, estos académicos tienen que sumergirse en la comunidad a fomentar relaciones auténticas y aprender cómo es la comunidad – algo que requiere una inversión de tiempo y compromiso.

Además, Bauer et al. (2015) explicaron que estas colaboraciones comunitarias requieren una base en perspectiva basada en los activos, la que marca la pauta para la relación equitativa y recíproca acerca del aprendizaje y la labor. Una responsabilidad principal de los académicos que hacen este tipo de investigaciones con respecto a la fase inicial de planificación es colaborar con miembros de la comunidad para identificar a todos que necesitan ser involucrados. De esta manera se puede construir una coalición representativa para realizar colaborativamente la experiencia de la investigación. Debido a esta fase inicial, la naturaleza explotadora de la investigación se mitiga para mejorar la potencial de la colaboración.

Davis et al. (2017) explicaron que la erudición a través de colaboraciones comunitarias contribuye a los avances respecto a las cuestiones sociales y de mejorar las prácticas democráticas. La erudición significativa a través de colaboraciones comunitarias se basa en la habilidad y la voluntad del investigador a comprometerse a la comunidad con la cual intenta interactuar. Este compromiso requiere el entendimiento crítico de la historia, la cultura y las dinámicas de poder en la comunidad, además de la subjetividad del investigador con respecto a la comunidad. Al lograr este entendimiento, el investigador puede reconocer y validar las distintas maneras en que se puede crear y compartir el conocimiento humano. Para entender críticamente, hay que examinar las premisas asumidas informadas por conocimientos dominantes, ideologías/hegemonías y ubicación social (Dugan, 2017).

El compromiso con la comunidad también se trata de las relaciones personales. Los lazos de confianza son componentes fundamentales de la erudición a través de colaboraciones comunitarias. La construcción de relaciones es un proceso corriente que requiere la autorreflexión crítica. Como investigadores de la erudición a través de colaboraciones comunitarias, necesitamos profundizar nuestro conocimiento de nosotros mismos y de los demás con respecto a cómo navegamos y entendemos nuestro mundo. Lo más importante de esta autorreflexión es la examinación de cómo y por qué privilegiamos algunas perspectivas encima de otras.

Tenemos que reconocer nuestra subjetividad en relación a la comunidad con la que intentamos interactuar, sobre todo a la historia de interacciones entre la comunidad y personas de nuestra cultura y nuestras identidades sociales. Al reconocer las dinámicas asimétricas de poder originadas por no solo la relación entre investigador e investigado sino también por las dinámicas sociohistóricas, se pueden minimizar las diferencias de poder y construir una agenda

investigativa más colaborativa. Además, al reflexionar en cómo nuestras perspectivas culturales informan nuestro conocimiento del mundo, podemos mejor reconocer la validez de otras perspectivas e interpretaciones.

Según Jacquez et al. (2016), la erudición a través de colaboraciones comunitarias verdaderamente colaborativa es un esfuerzo con objetivos de cambio social. Académicos dedicados a la erudición a través de colaboraciones comunitarias necesitan seguir adelante hacia la transformación social, la cual se define como el deseo de que todo ser humano tenga la oportunidad de realizar su humanidad completa a través de la participación en una orden social que no oprime ni aleja (Kajner, 2013). Mientras la reforma social intenta abordar problemas dentro de estructuras existentes, la transformación social exige que las desmantelamos para empezar de nuevo con equidad y justicia en el fondo del diseño y la construcción de una nueva realidad.

Un elemento fundamental de la transformación social es el reconocimiento de la historia, el espíritu y las narrativas de la comunidad (Kniffin & Patterson, 2019). Aunque este reconocimiento es necesario para toda erudición a través de colaboraciones comunitarias, es aún más importante cuando la investigación se hace por un investigador no-indígena y se trata de un tema indígena. Dentro de la superposición teórica, la erudición a través de colaboraciones comunitarias se ve reflejada por la confluencia de todas las teorías – es el proceso fundado en la teoría a través de cual emprendo la investigación.

La Colaboración Comunitaria dentro de Contextos Indígenas

La colaboración comunitaria no se verá igual a través de distintos contextos. Dentro de comunidades indígenas o comunidad con fuertes lazos con el indigenismo, un enfoque descolonizado es adecuado y necesario. Al reconocer que el colonialismo persistente sigue

siendo una forma de colonización que afronta los pueblos indígenas, un enfoque indigenizado hacia la colaboración comunitaria puede servir como una herramienta de descolonización (Carlson et al., 2018). Al cambiar la naturaleza explotadora de la erudición tradicional hacia una tradición colaborativa, el esforzarse en lograr que tenga relevancia la erudición y el validar las epistemologías indígenas, los académicos trabajando dentro de contextos indígenas pueden contribuir igual a la comunidad como a la academia.

La Colaboración en Lugar de la Explotación. Los académicos que realizan erudición a través de colaboraciones comunitarias son responsables ante la comunidad con la que quieren colaborar. Esta responsabilidad va más allá de la creación conjunta de nuevos conocimientos. Se trata de un enfoque colaborativo a través de toda la investigación desde la selección del tema hasta la interpretación de los datos (Carlson et al, 2018). Es necesario involucrar a los líderes de la comunidad para identificar temas relevantes y significativos. De esta forma, los investigadores compartimos el poder con el pueblo indígena para romper el paradigma colonial de la investigación.

Debido a la historia explotadora de la erudición, una responsabilidad del investigador es asegurar que todo aspecto del proceso investigatorio se haga de manera colaborativa y cooperativa. De esta forma, la erudición a través de colaboraciones comunitarias se puede conceptualizar como un enfoque relacional construido en conjunto a través del cual se toma el tiempo para construir conocimiento intercultural entre el investigador y el investigado. Este compromiso provoca beneficios mutuos (Carlson et al., 2018).

La Erudición Adecuada. Para realizar la erudición a través de colaboraciones comunitarias significativa, los investigadores debemos reconocer las tradiciones, las normas y las expectativas culturales que informan cómo es que la comunidad define la colaboración. Por

ejemplo, algunos académicos participan en diálogo con miembros de la comunidad para aprender de cómo realizar la erudición a través de metodologías respetuosas de la cultura de la comunidad. Se puede hablar sobre temas como la remuneración o expresiones de gratitud. Al indigenizar la erudición, contribuimos a la trampa exotópica, que se refiere a la necesidad de lograr el equilibrio del carácter cercano y lejano para poder entender la cultura ajena y la propia. De esta forma, los académicos fortalecen la capacidad intercultural de su erudición a través de identificar lo que encaja en el contexto de la comunidad y lo que no (Carlson et al., 2018). Así se puede participar en la investigación de acuerdo con las tradiciones comunitarias. Este enfoque descolonizado siquiera en procesos mundanos puede resultar en una conexión más profunda con la comunidad la que aumenta el potencial de realizar erudición significativa.

También existen retos significativos con respecto a las prácticas investigatorias culturalmente adecuadas dentro del contexto indígena. Son inconmensurables las maneras indígenas y no indígenas de ser, conocer y hacer (Tuck & Yang, 2012). Un efecto colateral desconcertante de la colaboración a pesar de lo irreconciliable que es que probablemente requiere reflexión personal e interpersonal más contradictoria y significativa. Investigadores necesitan examinar por qué participan en esta erudición y considerar si intentan realizar enfoques descolonizados por respeto a las epistemologías indígenas o si simplemente se están protegiendo contra las consecuencias profesionales que se realizan por no haber usado enfoques colaborativos dentro de contextos indígenas (Gaudry, 2018).

Esta reflexión se complica por el concepto de manos sucias (Walzer, 1973) que se refiere al hecho de que al intentar contribuir a la descolonización del conocimiento, los académicos seguimos aportando el colonialismo persistente a través de nuestras conexiones a las instituciones y su presencia en las tierras indígenas. El dilema moral se trata de la cuestión de

que si se puede usar maneras coloniales para lograr progreso descolonizado y contribuir a la autosostenibilidad indígena. Los académicos de la sociedad colonial persistente no pueden y no deben resolver esta cuestión solos. Los únicos que pueden abordar esta cuestión y medir el valor de la investigación son los que han vivido directamente los efectos del estado colonial persistente.

Además, es importante tomar en cuenta las palabras de Audre Lorde (1984) cuando sugirió que las herramientas del opresor no podrán dismantelar su casa. Todos están involucrados en la opresión que se construyó por los sistemas coloniales y que se sostienen hoy en día debido a ellos. Por lo tanto, todos tienen la responsabilidad de volver a concebir y construir estas herramientas para poder dismantelar la casa del colonialismo. Esta cuestión investigatoria fundamental y la autorreflexión subsiguiente son ejemplos de lo que se requiere en un proceso de investigación colaborativa.

Validar las Epistemologías Indígenas. Para indigenizar la erudición, hay que reconocer y legitimar las epistemologías indígenas que son igualmente válidas. Al participar en la erudición a través de colaboraciones comunitarias con comunidades indígenas, los académicos deben basarse en el conocimiento de la comunidad – la historia oral, la sabiduría de los ancianos, la cosmovisión y los archivos locales – para asegurar que estos conocimientos se traten con respeto (Gaudry, 2018). A través de estos conocimientos, los académicos pueden intentar a entender desde la perspectiva indígena, algo que puede ser una experiencia inquietante.

Para los académicos del norte global, estas epistemologías pueden ser difíciles de comprender y fáciles de desechar. Por lo tanto, el desafío es aceptar el hecho de que la descentración del conocimiento del occidente no exige que consideremos las historias indígenas como indudablemente factual, sino que también reconocemos que los conocimientos

occidentales mismos son historias e interpretaciones (Carlson et al., 2018). En otras palabras, la colaboración comunitaria significativa requiere que los académicos examinen críticamente cómo y por qué privilegian algunas epistemologías por encima de otras.

Al indigenizar la erudición, se puede realizar una profundidad de conocimiento del mundo que de otra manera no se podría lograr. Hoy en día, persigue la asunción académica de que el conocimiento indígena es menos sofisticado de el que se deriva de la perspectiva eurocéntrica y que se considera como ciencia y verdad universal (Gaudry, 2018). Es ridículo que se pueda justificar el pensamiento del norte global a través de un puñado de citas escritas por otros académicos occidentales (Scheurich & Young, 1997), pero del otro lado tenemos que explicar en profundidad y justificar el uso de interpretaciones de sueños, sabiduría ancestral y otros conocimientos tradicionales solo porque no se consideran válidos dentro de la academia occidental. Llamando la atención a estos sistemas a través de los cuales se perpetúa la opresión es un paso importante para desmantelarlos.

El Liderazgo Intercultural y la Interculturalidad

El modelo prototipo del liderazgo intercultural que he diseñado se enfoca en cuatro suposiciones fundamentales del liderazgo: (1) el liderazgo intercultural es trabajo adaptivo con énfasis en el cambio social; (2) el liderazgo intercultural requiere un entendimiento profundo de la socio-materialidad; (3) la inequidad social involucra a todos y el cambio social beneficia a todos; y (4) las dinámicas asimétricas de poder que no se solucionan van a impedir cualquier progreso (Benavides, 2020, Tabla 4.1).

Tabla 4.2. La Conceptualización del Liderazgo Intercultural

La suposición del liderazgo	Descripción
La labor del liderazgo intercultural es adaptiva con	A partir de los modelos del liderazgo para el cambio social (Ospina et al., 2012), del liderazgo adaptivo (Heifetz et al., 2009) y del modelo de liderazgo transformador (Weiner,

énfasis en la transformación social	2003) en conjunto con el concepto de innovación social (Parés et al., 2007), esta suposición se trata del planteamiento colectivo, relacional y emergente de la transformación social en que se comparte la labor de liderazgo y la responsabilidad de abordar las cuestiones perversas de la inequidad social para llevar a cabo la transformación social.
El liderazgo intercultural requiere un amplio entendimiento de la sociomaterialidad	Esta suposición se trata de la naturaleza sociomaterial del liderazgo y de reconocer que se navegan y se entienden los lugares físicos de manera distinta a través de las interacciones entrecruzadas entre el ser, la comunidad y el mundo (Ropo et al., 2013; Liebenberg et al., 2019). Esta suposición también exige la práctica de la consciencia meditativa y sociocognitiva como práctica de <i>permanecer</i> (Ropo et al., 2013), que se refiere a concentrarse en los sentidos encarnados para reconstruir el conocimiento del mundo en vez de depender de las ontoepistemologías normativas.
La inequidad social involucra a todos y la transformación positiva social beneficia a todos	Me apoyo en los ciclos de socialización y de liberación (Harro, 2000a, 2000b), el planteamiento cultural crítico de la erudición activista de comunicación (Rodino-Colocino, 2016), el liderazgo transformador (Weiner, 2003), el pensamiento sistémico para la transformación social (Stroh, 2015), el modelo de responsabilidad basado en conexiones sociales (Young, 2008) y los modelos de responsabilidad basados en la justicia social que se centran en la interdependencia e interconexión (Applebaum, 2012; Butler, 2005) para destacar la importancia de situar la actividad de liderazgo firmemente en el contexto de los sistemas sociales en los que tiene lugar. De este modo, los miembros de la organización o comunidad se involucran en la opresión sistémica y estructural al reconocer que todos juegan algún rol en producir y reproducir la realidad actual que excluye, desecha y oprime. Al involucrarse, se privan del derecho de retirarse de la labor porque reconocen, de verdad, que no son personas ajenas.
Las dinámicas asimétricas de poder no resueltas impedirán cualquier avance posible	El liderazgo intercultural requiere que se reconozca y se abordan las dinámicas asimétricas de poder que forman parte de la cuestión perversa de la transformación social. Ospina y Foldy (2010) explicaron que, al reducir las inequidades de poder, se imprima coherencia a la labor vinculante de liderazgo. Por consiguiente, se fomenta la capacidad colectiva de individuos para avanzar juntos. Al analizar y abordar las dinámicas en juego en la actividad de liderazgo colectivo, al mismo tiempo se exploran y se

abordan estas dinámicas que producen y reproducen la inequidad.

Además, el liderazgo intercultural surge de la orientación de justicia social de las teorías de liderazgo transformador y reconoce que las cuestiones de sistemas opresivos e inequitativos se enraízan en las esferas sociales, políticas, económicas y morales de la sociedad (Kliewer & Priest, 2017). La labor de equidad e inclusión exige que el trabajo se haga *con* grupos minorizados en lugar de en su nombre. Por lo tanto, la práctica – y la capacitación – del liderazgo intercultural requiere un entendimiento profundo de las experiencias, creencias y valores de la comunidad, todos están enraizados en la sociomaterialidad. Para fomentar un ambiente en que aprendices pueden entender el liderazgo intercultural e integrar el concepto en su enfoque de liderazgo, los educadores de liderazgo necesitan también participar en autorreflexión crítica con respecto a sus propios conocimientos y maneras de navegar el mundo, además de reflexionar sobre los de otra gente.

Mi conceptualización del liderazgo intercultural complica las ideas dominantes que surgen del campo de aprendizaje y desarrollo intercultural. Históricamente, los académicos que investigan el aprendizaje y desarrollo intercultural han sido inconsistentes en definir los conceptos fundamentales del campo. Deardorff (2011) sugirió que el elemento esencial a lo largo de la literatura académica se puede considerar la toma de perspectiva a través de las diferencias culturales. Las construcciones del aprendizaje intercultural como el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1986, 1993, 2004) y el inventario de desarrollo intercultural (Hammer, 2012) han delineado varias mentalidades que describen la manera en que individuos navegan las experiencias interculturales y toman de perspectivas.

Estas mentalidades se categorizan en dos orientaciones – etnocéntrica/monocultural y etnorelativa/intercultural – y siguen una progresión que sugiere que esfuerzos constantes e

intencionales llevan a cabo un aumento en la aptitud y eficaz con respecto a la navegación intercultural. Los que emplean una orientación etnocéntrica entienden las diferencias y semejanzas culturales a través de la perspectiva de su socialización primaria. Al contrario, los que emplean una orientación etnorelativa buscan intencionalmente las diferencias y atraviesan el proceso de aprendizaje que les permite tender puentes entre estas brechas culturales.

Aunque la navegación intercultural es importante, también incorporo el marco indígena de interculturalidad para fortalecer mi entendimiento del liderazgo intercultural. Desde una perspectiva descolonizada e indigenizada, el concepto occidental de la interculturalidad se ha criticado por sostener los valores eurocéntricos con respecto a la universalidad y por empoderar los puntos de vista eurocéntricos con respecto a la cultura y el poder (Aman, 2017). En otras palabras, el supuesto valor del respeto hacia las diferencias que se defiende a través de la interculturalidad occidental ignora los orígenes de estas diferencias (Sierra, 2009).

Por lo tanto, el concepto occidental inherentemente intenta sostener las estructuras coloniales por las cuales se construyeron estas diferencias culturales. Pueblos indígenas en todos lados de América Latina han reconstruido el ámbito intercultural para conceptualizar la interculturalidad desde una perspectiva indígena. La nueva conceptualización está enraizada en el singular y toma en cuenta las reverberaciones contemporáneas de la experiencia de colonialismo (Aman, 2017). Esta perspectiva considera los efectos históricos y actuales del colonialismo y el imperialismo con respecto a la existencia indígena. También cuestiona la validez de las asunciones del norte global sobre qué es ser miembro de cualquier grupo cultural.

Las experiencias de opresión, marginalización y exclusión están inextricablemente vinculadas a las experiencias dentro de y a través de estructuras y contextos coloniales. El concepto del norte global de la interculturalidad depende de la fuerza de números para validar y

generalizar las experiencias de diferencia. Al contrario, el concepto indígena de interculturalidad no asume que se realizan experiencias universales, sino reconoce la diversidad de diversidad. Es decir que se entienden las distintas maneras de vivir y explicar las experiencias diversas.

Al descentrar las perspectivas coloniales, el concepto indígena de la interculturalidad cuestiona la tendencia de amalgamar la epistemología occidental y la modernidad. Sin cuestionarla, los pueblos indígenas siempre se consideran deficientes y con necesidad de obtener ayuda del occidente. Las implicaciones del concepto indígena pueden provocar un nuevo modelo social a través de una perspectiva distinta hacia el desarrollo, el pueblo, la identidad y la territorialización (Aman, 2014). Sin examinar críticamente el contexto indígena por medio de una lente indígena, los investigadores sin querer pueden imponer estructuras coloniales injustas en lugares donde de otra manera no habrían existido (Sierra, 2009). La interculturalidad indígena se centra en fines de la justicia social y la convivencia como está enraizada en la reciprocidad, la construcción de relaciones personales y la interdependencia comunitaria (Solano-Campos, 2013, p. 621). Desde esta perspectiva, la interculturalidad indígena se trata de la esperanza de un futuro mejor basada en el compromiso colectivo de abordar las inequidades del presente.

En la superposición teórica, el liderazgo intercultural y la interculturalidad indígena se reflejan por los procesos de la construcción de significados representados por las conexiones entre personajes. Cada personaje está conectado a todos los demás a través de una línea rayada, la que representa un puente. Esta imagen ilustra la intencionalidad y la intensidad del trabajo que hay que hacer para construir relaciones significativas a través de diferencias culturales. El proceso de desaprender y reaprender requiere que se reconozca el dolor que se realizará por la transformación personal (Osteen et al., 2016). Tenemos que respetar este dolor que vamos a vivir igual como nuestros estudiantes.

Hablando del puente, la construcción de este entre personas se logra por aprender a examinar problemas a través de varias perspectivas, a adaptarse a las emociones y a comportarse de manera contextualizada. Estas son prácticas que se desarrollan a través de un compromiso corriente. Render et al. (2017) explicaron que la construcción de puentes culturales es la autorreflexión crítica, la participación en oportunidades de aprendizaje para mejor entender las perspectivas de otros y el desarrollo de la conciencia intercultural. Ya que creo en la naturaleza interconectada del mundo, me imagino que ya existe la fundación del puente en forma de lo que Bhattacharya (2015) describe como los límites difusos entre el yo y el otro. Al dismantelar las categorías construidas que nos dividen, podemos explorar de manera significativa las conexiones con los demás. Ya estamos conectados a través de nuestras historias y experiencias comunes, lo bueno y lo malo. Al fortalecer estas conexiones y trabajar juntos hacia el avance colectivo, se pueden construir puentes más sólidos y significativos para fomentar un mundo más justo. En el próximo capítulo, presentaré las consideraciones metodológicas de este mismo estudio.

Chapter 5 - Methodology

Research Purpose & Questions

The purpose of this study was to examine how the founder of one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala described their community's experiences with international volunteers and how these reflections can inform university-community partnerships. My research considered the question and sub-question:

1. How do members of one non-governmental organization in the Guatemalan community describe interactions with visiting volunteers from around the world?
 - a. What implications do these reflections have for community-engaged CBGL programs?

Research Design

One reason for the lack of prior research is that high-quality, in-depth studies require extensive time in the field. Kiely and Hartman (2011) explained that qualitative research is particularly of great value to expanding knowledge around program outcomes for university and community partners as a qualitative approach to inquiry “provides [international service learning] researchers with a useful methodology to directly engage with study participants and their environment through interviews and observation in the field” (p. 295). While I was only able to spend four weeks and five days in Guatemala due to time constraints, I designed this study as a critical micro-ethnography “to examine [an] issue from the participants’ perspectives” (Mosley-Howard & Evans, 2000, p. 435) and used testimonio as a methodology to address my research question.

Consistent with my theoretical framework, I conducted my research in a way that validated multiple ways of being, knowing, and doing; engaged in the critical hope of

convivencia; indigenized the community-engaged research process; and critically examined the socially constructed nature of CBGL. Specifically, I drew upon the concept of integral methodological pluralism (Davis & Callihan, 2013; Esbjörn-Hargens, 2009; Wilber, 2006) to more fully address the research question.

Integral Methodological Pluralism

The foundational premise of integral methodological pluralism is that a profound understanding of reality requires that we take multiple, even conflicting, truths and find ways to integrate the underlying epistemological and ontological frames that support our understanding of these (Wilber, 2006). Bailie et al. (2020) suggested that “methodological pluralism thus refers to an approach which applies more than one methodology and method, and at times, more than one epistemological stance” (p. 2). As such, Esbjörn-Hargens & Zimmerman (2009) outlined three principles of integral methodological pluralism:

Nonexclusion (acceptance of truth claims that pass the validity tests for their own paradigms in their respective fields), *enfoldment* (some practices are more inclusive, holistic, and comprehensive than others), and *enactment* (phenomena disclosed by various types of inquiry depend in large part on a host of factors that influence the researcher who is disclosing the phenomena). (pp. 42-43)

In that way, integral methodological pluralism is a tool for enhancing a study’s rigor, because it involves working across four distinct quadrants representing different ways of making sense of the world (Davis & Callihan, 2013; Wilber, 2006).

Wilber (2006) developed an integrated model, *all quadrants, all levels* (AQAL), which challenges scholars and practitioners to make meaning of reality across the four quadrants (Figure 5.1). Esbjörn-Hargens (2010) explained that the four quadrants that comprise the model

of integral methodological pluralism “express the simple recognition that everything can be viewed from two fundamental distinctions: (1) an inside and an outside perspective and (2) a singular and plural perspective” (p. 35).

Figure 5.1. Four Quadrants of Integral Methodological Pluralism (Esbjörn-Hargens, 2010, p. 36)

	INTERIOR	EXTERIOR
INDIVIDUAL	<p>Upper Left</p> <p>I</p> <p>Intentional (Subjective)</p>	<p>Upper Right</p> <p>IT</p> <p>Behavioral (Objective)</p>
COLLECTIVE	<p>WE</p> <p>Cultural (Intersubjective)</p> <p>Lower Left</p>	<p>ITS</p> <p>Social (Interobjective)</p> <p>Lower Right</p>

Recognizing that human beings making meaning of the world simultaneously through all four quadrants, Esbjörn-Hargens (2010) described the model as representing four different ways of seeing and, therefore, four different modes of inquiry:

In an Integral approach these include exploring the emotions, self-identities, and beliefs of individuals... through *psychological and experiential inquiry*; exploring the empirical, chemical, and biological factors... through *behavioral and psychological analyses*; exploring the philosophical, ethical, and religious viewpoints of the community...

through *cultural and worldview investigations*; and exploring the environmental, political, educational, legal, and economic factors of the situation through *ecological and social assessments*. (p. 39)

Robinson (2019) explained that “the four quadrants constantly and recursively emerge together in patterns of mutual influence and constraint. Hence an informed and effective approach to change must take all four quadrants seriously” (p. 363).

According to Davis and Callihan (2013), this model “integrates sciences, philosophies, religions, and cultures into a single map of human consciousness that at once preserves the unique truths of each. The result is a comprehensive map of human capacities” (p. 508). An integrated approach to research is important for scholars because, as Murray (2010) suggests:

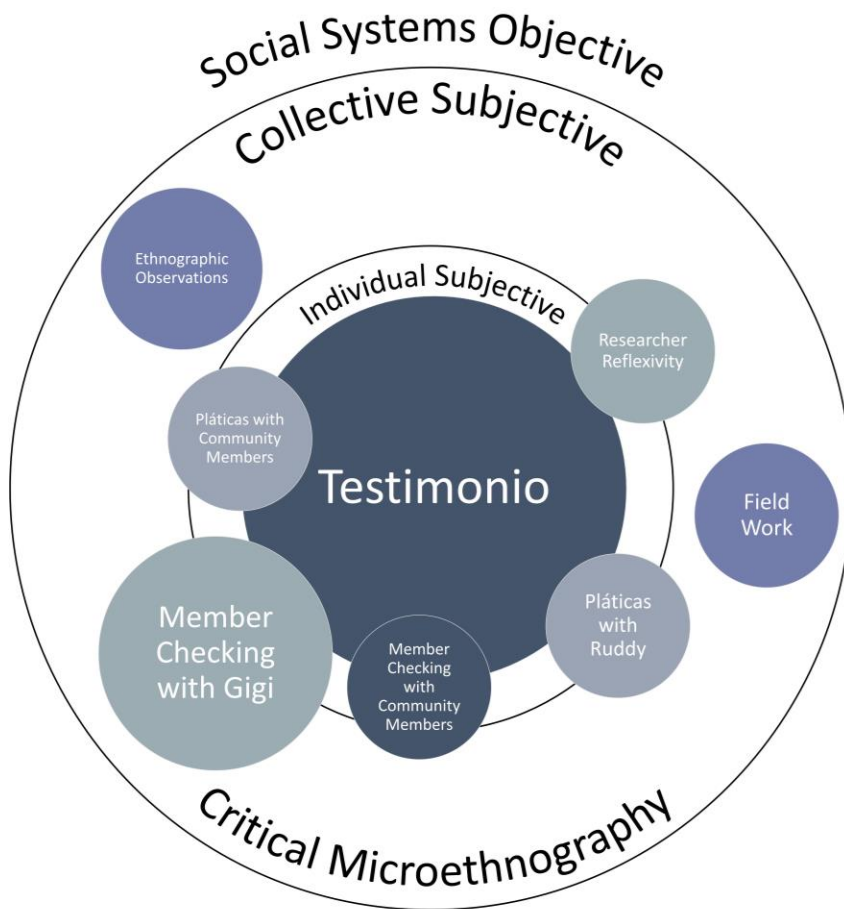
Human behavior is so complex that it acts as a type of Rorschach Test of scientific theories of mind – if we study human behavior rigorously from the perspective of any of these constructs we observe (enact) a pattern: a pattern that confirms the perspective. (p. 359)

With this in mind, “Integral Theory insists that you cannot understand one of these realities (any of the quadrants or the Big Three) through the lens of any of the others” (Esbjörn-Hargens, 2010, p. 36). Though integral approaches typically encourage examination across all four quadrants, this is not always the case. Simply working across more than one quadrant can yield greater understanding and encourage transformative outcomes (Bourgoin & Vlachopoulos, 2019; Esbjörn-Hargens, 2010; Roetzel et al., 2019).

Additionally, Michie (2013) cautioned scholars from approaching integrated scholarship with the assumption that methodologies will “be evenly distributed across each of the four quadrants,” suggesting that a better approach would be “where one can be informed by the other”

(p. 520). In this study, I primarily engaged with two domains – Upper Left and Lower Left. In line with Michie’s (2013) suggestion to examine the topic of inquiry in a way that connects across the quadrants, I adapted the four quadrants imagery to reflect the concentric circles in my theoretical framework. Figure 5.2 illustrates my methodological framework informed by integrated methodological pluralism.

Figure 5.2. Methodological Framework



Specifically, I used two methodologies relevant to the individual and collective subjectivity domains of the AQAL model. Testimonio allowed me to explore the meaning making of Gigi and her community members regarding their experiences with foreign volunteers (individual subjective), while the use of critical micro-ethnographic methods provided a deeper

understanding of the worldviews and cultural contexts involved in the study (collective subjective). Though examination of social systems was outside the scope of this study, I contextualized the processes of data collection and analysis within the lower right quadrant (social system objective). Given the global nature of CBGL, it was necessary to consider how geopolitical, economic, and colonial systems played a role in these partnerships.

Co-Constructed Testimonios

Critical narrative inquiry was a powerful tool to explore the stories of the founder, staff, and community members connected to CC regarding their experiences with foreign volunteers. Specifically, I used *testimonio* (testimony) as a methodology. Testimonio as a mode of transferring personal and collective narratives has a long culturally-grounded history across Latin America, though the literary tradition is considered to have begun in the 1970's amid growing resistance against imperialism in the global south (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012). The "testimonio emerged from the field of Latin American Studies and has generally been used to document the experiences of oppressed groups and denounce injustices" (Pérez Huber, 2009, p. 643). It has since evolved into other fields, such as education, psychology, humanities, and others (Delgado Bernal et al., 2016). Often, testimonio is used as both a methodological framework and a method itself, typically framed in LatCrit and/or Chicana feminist epistemologies, and guided by anti-racist and social justice motivations (Delgado Bernal et al., 2012).

However, I was cautious to engage in a study on storytelling without first acknowledging the interpretive act of recounting the stories of others. While I did not record and transcribe my *pláticas* – culturally grounded informal, unstructured interviews, or chats – (See Data Collection Methods for a more detailed description) in this study, my analytic memo consisted entirely of

vignettes that I attempted to document as closely to the original oral stories shared with me as I could recall. In this way, I transcribed these pláticas through the filter of my own memory and sociocultural self. Bird (2005) explains that, as the transcriber is not the original voice and cannot fully understand the embedded and intended meaning, the act of transcription inevitably takes on the researcher's interpretations. To mitigate the potential of appropriating and misinterpreting these pláticas, I used what Gallagher-Geurtsen (2012) describes as co-constructed testimonios as a more authentic way of acknowledging how my voice manifested in the research.

A Maya woman from Guatemala, Rigoberta Menchú (1984), recounted one of the most well-known testimonios, in which she surfaced her community's experiences with the 36-year long civil war during which Maya communities were continuously targeted and oppressed. As a result of Menchú's adherence to the collectivist nature of testimonio and of her own Indigenous roots, a heated academic debate surfaced around the methodology and Eurocentric notions of truth (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012). Scholars from the global north, and most infamously U.S. American anthropologist, David Stoll (1999), discounted and discredited Menchú's testimonio on the basis that it did not represent her personal lived experiences and therefore did not meet the Eurocentric standard for *truth* (Pérez Huber, 2009). Despite these epistemological clashes, many Latino scholars have embraced the power of testimonio as a methodology to center and amplify the voices of the oppressed rather than perpetuate the notion that those in power must *give* voice to those without power.

There are several contexts in which testimonio are used to achieve these motivations – within and across sociocultural boundaries. Within the Latino community, testimonios are often constructed through a lens of Chicana feminism to surface the experiences of Latina women with

the traditional machista nature of Latino culture and the ways that men make meaning of and navigate their Latino masculinity. Across sociocultural boundaries, testimonios are often used to surface racialized experiences of Latinos within white spaces or through interactions with white systems and structures. As a cisgender man, using a methodology developed largely by critical feminist scholars was a challenging ethical dilemma to consider, especially given that gender was not a primary focus of this study.

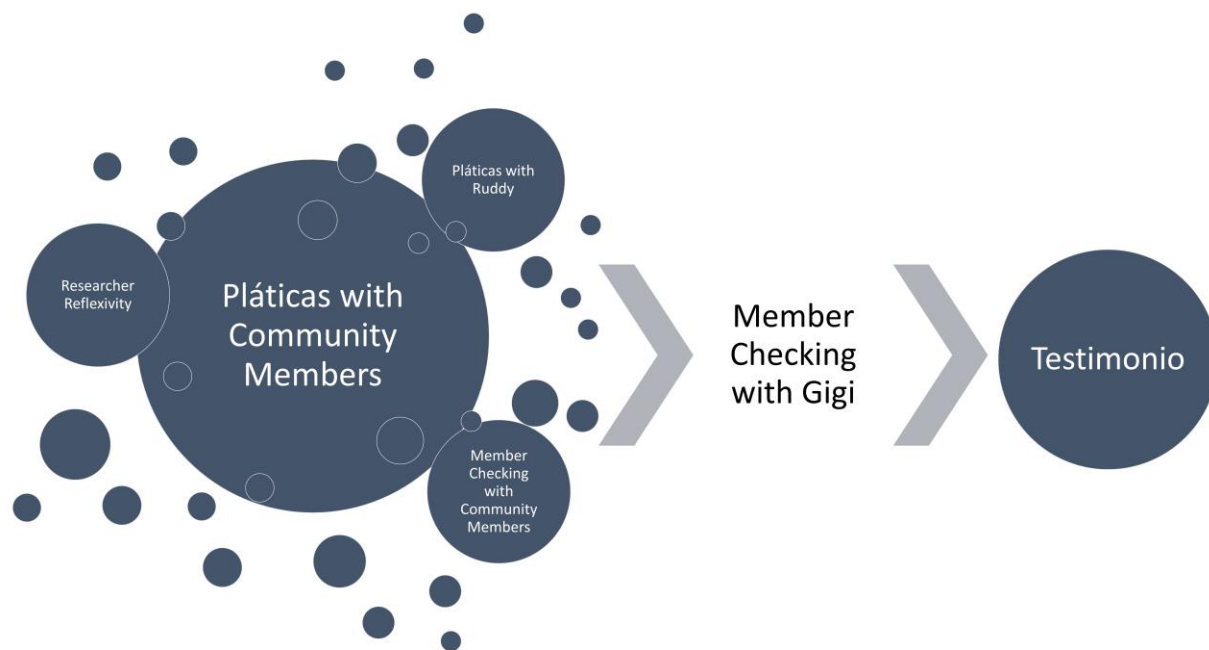
Ultimately, I leaned into my ethnocultural foundations as a Latino scholar and the ontoepistemological grounding of CC and the Guatemalan context to conclude that testimonio was, indeed, an appropriate methodology for this study. García and Ramírez (2021) explained that “Chicana feminist theory, grounded in the theoretical work of Gloria Anzaldúa, requires researchers to use methodologies that investigate and center the experiences and knowledge of culturally/racially marginalized people” (p. 243). Given that the cultural, racial, and colonial experiences of the Guatemalan community with international volunteers primarily of European descent were the focus of this study, testimonio methodology offered a powerful opportunity to surface and center the perspectives of those who have historically been silenced.

While Pérez Huber (2009) explains that there is no universal definition of testimonio, she provides her understanding of the concept as "a verbal journey of a witness who speaks to reveal the racial, classed, gendered, and nativist injustices they have suffered as a means of healing, empowerment, and advocacy for a more humane present and future" (p. 644). Due to the critical nature of the methodology which resists standardization, there are many approaches to constructing testimonios and many forms these narratives can take.

Some are verbatim transcriptions, documenting stories exactly as they are shared by participants. Others are co-constructed narratives that weave together participants’ stories with a

collaborative process of organizing data that requires “the exertion of the physical, cognitive, and emotional energies of both the researcher and [participants]” to recount deeply personal and private stories, typically of minoritized individuals and groups (Gallagher-Geurtsen, 2012, p. 20). For this study, I chose the co-constructed approach in order to work in collaboration with Gigi to re-present the stories that emerged from my pláticas in a way that maintained the polyvocal authenticity of the original stories while weaving these together to make meaning of the community’s experiences with international volunteers (Figure 5.3).

Figure 5.3. Co-Constructing the Testimonio



Delgado Bernal et al. (2016) explained that testimonios are “performative in that the narrative simultaneously engages the personal and collective aspects of identity formation while translating choices, silences, and ultimately identities” (p. 2). In the process of developing the testimonio, it is important that researchers are cautious to not speak for our participants, rather to co-construct knowledge about their experiences. In this way, my use of testimonio as

methodology “contribute[d] to the demise of the traditional role of the intellectual/artist as spokesperson for the voiceless” (Yúdice, 1991, p. 15) and encouraged me to metaphorically “get out of the way” of the voices of the community. Co-constructing the narrative with Gigi provided an opportunity to recognize and address situations where my own cultural lens resulted in misinterpretations and to constantly resituate the local Guatemalan perspective at the forefront of data collection and analysis.

An important epistemological consideration for testimonios is the concept of truth and authenticity (Delgado Bernal et al., 2012). Testimonios are "not so much truth from or about the other as the truth of the other" (Beverley, 2004, p. 7). In the construction and documenting of testimonios, Pérez Huber (2010) explains that researchers will have "engaged collectively in our cultural intuition... [and] engaged our own ways of knowing from our personal, academic, and professional experiences in this process to agree, disagree, share, and theorize" (p. 851). Key scholars such as Pérez Huber (2009) and Beverley (2004) suggest that mainstream normative notions of truth are rooted in Eurocentric ways of knowing. As such, the focus should not be on judging the veracity of the lived experience as a singular truth.

Rather, the "testimonio's ethical and epistemological authority derives from the fact that we are meant to presume that its narrator is someone who has lived in [their own] person, or indirectly through the experiences of friends, family, neighbors, or significant others, the events and experiences that [they] narrate" (Beverley, 2004, p. 3). In other words, a crucial aspect of the cultural relevance of testimonios resides in the collectivist nature of the methodology. Alemán (2016) similarly suggested that testimonios are often “narrated in the first person, but the singular experience alludes to a broader collective experience” (p. 129). By braiding together

unique and shared stories, testimonios seek to empower and to liberate (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012, 2016).

In line with my purpose to decenter colonial and normalized global north perspectives, I used testimonios to center the stories of the Guatemalan community members in a way that was culturally and epistemologically relevant. Because I did not record and transcribe these interviews, I used my field notes and analytic memos to co-construct a testimonio and re-present the perceptions of the host community members. This testimonio largely aligned with the stories shared by host community members and CC staff, though I collaboratively reconstructed the narrative with Gigi in order to offer an aesthetic experience for readers.

As all of the pláticas were conducted with people connected to CC in some manner, I embraced the collectivist nature of testimonio and the Guatemalan context to write this as a first-person narrative from the perspective of CC's founder, Gigi. The power of testimonios reflecting individual and shared experiences suggests that the stories of community members should have resonance with Gigi, as an actively engaged and highly connected member of her community, even if the exact stories did not match her personal experiences. In this way, she was not speaking *for*, but rather speaking *with* her community. Through the use of testimonio and non-exploitative means of data collection, I indigenized the research process and validated local ways of being, knowing, and doing.

As I engaged in pláticas with Guatemalan community members, I took note of elements of the Guatemalan Spanish dialect that I was unfamiliar with and clarified with Gigi to ensure that I was fully taking into consideration the “social context and embedded and intended meaning” (Bird, 2005, p. 228), which allows for faithfulness to both event and methodology. While my Spanish-language fluency allowed me to broadly understand the interviews, Gigi's

understanding of the Guatemalan Spanish dialect ensured that localized linguistic style is accounted for. I checked in regularly with Gigi to ensure that I was adequately “capturing the essence, the intent, and the tone of the conversations” (Bird, 2005, p. 239) in a way that honored local language. Then, I used a bilingual approach to my analytic memos, which took the form of journals, translating my experience to English where appropriate and leaving it in Spanish where the essence of the conversation would otherwise have been lost in translation.

Similar to my journaling, the testimonio was initially written in a bilingual style. In line with the work of testimonios, I engaged Gigi in member checking the stories that unfolded to ensure that my interpretations did not stray far from the host community’s actual lived truths (Gallagher-Geurtsen, 2012). This means that I was constantly translating the testimonio back and forth between English and Spanish as I engaged in member-checking, to ensure that each revised version was consistent with Gigi’s vision for the narrative.

Throughout the data analysis process, Gigi and I collaboratively translated the testimonio from Spanish to English, from English to Spanish, and from Mexican American Spanish to Guatemalan Spanish. Working together was imperative because we collectively had familiarity with the linguistic and cultural contexts of both the source and the target languages (Lopez et al., 2008). Lopez et al. (2008) explain that “translators must be individuals who have learned the language and culture at different periods of time rather than being submersed in both simultaneously. This serves to guarantee a more accurate perception of each culture” (p. 1732).

This dissertation was written in both English and Spanish in order to make it accessible and ensure that this report is of benefit to the community and the organization. The final testimonio in the Spanish version of this dissertation was written completely in Spanish, whereas in the English version of this dissertation, the final product was a bilingual, though

predominantly English, testimonio describing how the host community perceives their experiences with international volunteers. Through this testimonio, I hope to be able to provide recommendations for practice that promote convivencia through program designs that decenter the learning experience of students and the financial gain of the institution, and instead equitably engage the host community at every step in the process.

Critical Micro-Ethnography

Ethnography is a methodological approach aimed at making sense of the situated knowledge of a specific cultural context through an extensive time in the field (Gobo, 2008). Ethnographic research is traditionally characterized by the use of field work in which the researcher engages with and in the context of the community. Because the researcher embeds themselves in the context of the study, Conquergood (2003) explained that “ethnography is an *embodied practice*, it is an intensely sensuous way of knowing” (p. 353, emphasis in original). The ethnographic approach is well-suited for studying CBGL programs given that both the methodology and the topic of inquiry represent immersive and situated experiences (Kiely & Hartman, 2011).

While many data collection methods are used in ethnography, the key differentiating tool is field observation (Gobo, 2008). Observations can vary based on the ethnographic strategy undertaken by the researcher, which often fall somewhere on a spectrum between participant and non-participant observations. Non-participant observations focus on maintaining distance from the research *subjects* in an attempt to mitigate the potential interference of the researcher’s frame of reference in the examination and description of cultural norms and behaviors (Gobo, 2008). On the other hand, participant observations is a more relational and participatory approach that seeks to understand the underlying meaning behind these norms and behaviors.

Researchers conducting participant observation ethnographic research occasionally collect additional sources of data, though in a manner distinct from other forms of qualitative inquiry. Ethnographic interviews, focus groups, and document analysis are conducted and analyzed specifically through the lens of in situ sense-making (Gobo, 2008). In other words, researchers involved in ethnographic research will engage in brief, impromptu, and typically informal interactions with participants as a way of clarifying deeper cultural meaning behind observed phenomenon that may otherwise be inaccessible to the researcher.

Postmodern and feminist critiques of ethnography have advanced the methodology beyond its colonialist origins focused on constructing and describing the proverbial *Other* (Conquergood, 2003; Turner, 1979). Instead, these perspectives advocate for a participatory and co-constructed approach to ethnography grounded in an ethic of care (Denzin, 1997; Ellis, 1995; Meyer, 2008). From the field of anthropology, Visweswaran (2003) suggested that “the question is not really whether anthropologists can represent people better, but whether we can be accountable to people’s own struggles for self-representation and self-determination” (p. 89).

This lens shifts the priority of ethnography from positivist observations to a philosophy of performance (Conquergood, 2003). In other words, critical ethnographers recognize that human beings creatively and collaboratively construct the social world through active engagement with one another. An ethnographic report, in essence, is a snapshot of the reality the community was creating at the time of the study. To that end, it is necessary to co-construct the research process with the community from design to representation to dissemination. In doing so, ethnographic research serves a transformative purpose “as a social action that can influence the way communities change” (Savage, 2003, p. 336).

This *neighborly* approach to ethnography also transforms the purpose and focus of the methodology. Rather than re-presenting the *Other* for the benefit of academic knowledge, ethnography as a neighborly act recognizes the agency of community members, creates opportunities for mirrors and windows²⁴ through which community members and outsiders can raise critical awareness around current realities, and then mobilizes people to collectively determine pathways forward (Camarota, 2007; Savage, 2003).

Similarly, Magnat (2012) suggested that ethnographers working within Indigenous context must root their study in Indigenous perspectives “in order to practice performance ethnography as a process that brings meaningful action to completion, so that our work may strengthen and sustain the welfare of relationships upon which our survival, as a performing species, so crucially depends” (p. 152). To accomplish this, the researcher engages in an ongoing process of examining sociocultural dimensions of the context, negotiating meaning with participants, and reflecting on the ethical considerations of the research design and implementation.

Madison (2005) explained that the critical ethnographer, “takes us beneath surface appearances, disrupts the status quo, and unsettles both neutrality and taken-for-granted assumptions by bringing to light underlying and obscure operations of power and control” (p. 5). In doing so, “critical ethnography rejects the idea that research can be value-free. It argues that terms such as *neutrality* and *objectivity* can... contribute to oppression by, purposefully or not, favoring privileged groups” (Pavlakis, 2020, pp. 6-7, emphasis in original). Additionally, critical

²⁴ I draw from Bishop’s (1990) concept of mirrors and windows related to how stories can serve as tools for knowing self (mirrors) and knowing others (windows). These two concepts can overlap in moments when a story provides insights into the reality of a person or community different from us and, through that new consciousness, we gain a deeper understanding of our own reality.

ethnographers acknowledge the problematic nature of research that attempts to speak *for* others, especially in studies conducted with communities whose ways of knowing, being, and doing have historically been dismissed, devalued, and silenced (Madison, 2003).

Rather than perpetuating the dichotomy of oppressor and oppressed, Madison (2003) explained that critical ethnography takes on a stance of critical hope, which she describes as the *performance of possibilities*. To maintain a commitment to this performance of possibilities, a critical ethnographer must reflect on three guiding questions:

(1) By what definable and material means with the Subjects themselves benefit from the performance? (2) How can the performance contribute to a more enlightened and involved citizenship that will disturb systems and processes that limit freedoms and possibilities? (3) In what ways will the performers probe questions of identity, representation, and fairness that will enrich their own subjectivity, cultural politics, and art? (Madison, 2003, p. 472)

In this study, I grounded my inquiry in the perspectives and interests of the Guatemalan community to identify, define, and construct the utility of this research for the community. By surfacing the lived experiences of community members and creating a space through which they could critically reflect on the past and present, this study also allowed individual and collective meaning-making processes for constructing a better future. Finally, I also actively implicated myself in the problematic nature of Eurocentric and U.S.-centric approaches to studying CBGL programs that tend to paint a positive image of these programs.

Instead of perpetuating U.S.-centric perspectives, I focused on creating space for the authentic voice of the community to be heard and valued and for these voices to inform theory and practice. Reyes Cruz (2008) explained that decolonizing ethnography involves “grounding

our theories, anchoring them, on the reflections nonacademics make about social life as they live it, elaborating theory *with* them instead of *about* them” (p. 656, emphasis in original).

Constructing theory rooted in the local epistemologies of communities that are Indigenous and/or that have strong ties to Indigenous roots contributes to decolonizing knowledge.

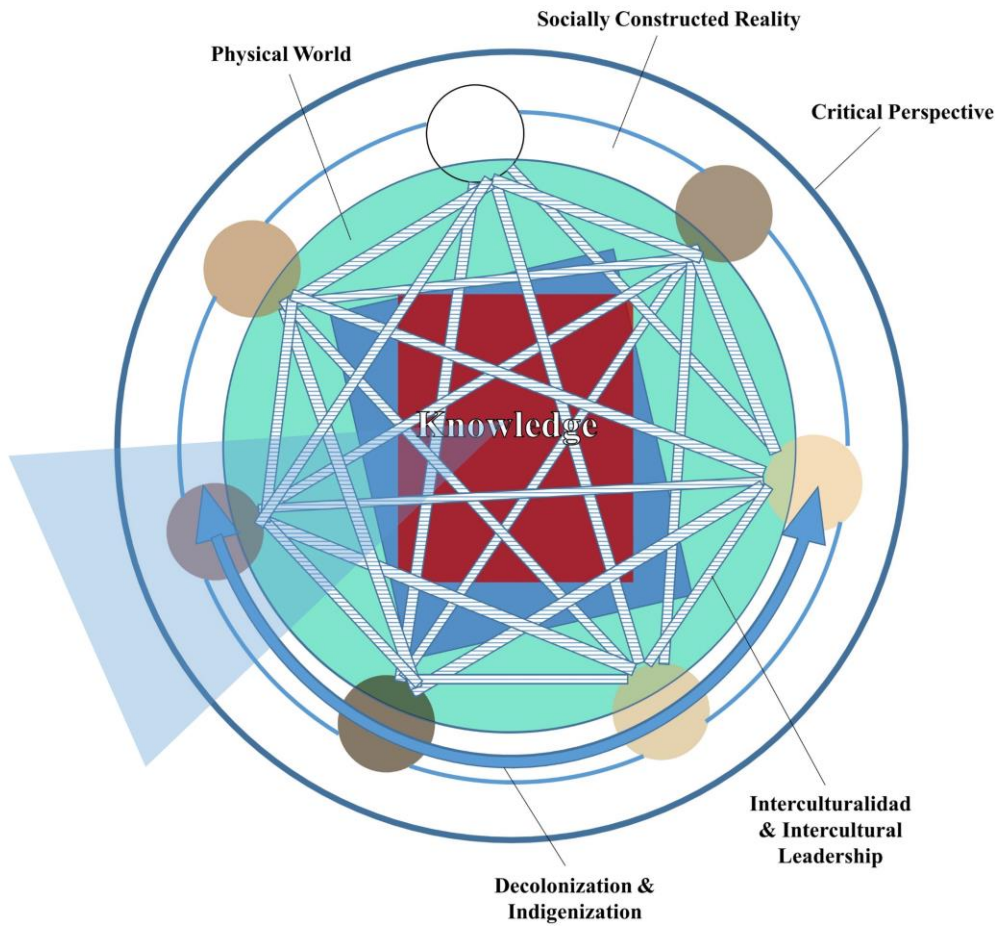
Specifically, I used Wolcott’s (1990) notion of micro-ethnography as a way to focus my analysis of the case on “particular behaviors in particular settings rather than attempting to portray a whole cultural system” (p. 64). This approach engages several elements of traditional ethnography but focuses on the interactions between actors within a microcosm of a broader cultural context (Garcez, 1999). In other words, my study may shine light on the experiences that the Guatemalan community has with international volunteers, but these experiences only reflect one aspect of their day-to-day lives. The more focused lens also serves as a caution to readers to remember the goal here is not to generalize the findings of this study to all host communities across the globe. Rather, these community perceptions represent the specific experiences of members of this particular community in this particular corner of the world.

The use of a critical micro-ethnography design allowed me to critically examine the socially constructed reality that emerges through CBGL partnerships. Through this approach, I sought to (a) critique the power dynamics inherent in CBGL programs; (b) maintain a commitment to the Guatemalan community through non-exploitative research methods; (c) validate different ways of knowing by re-presenting community perceptions in a culturally and epistemologically relevant way; and (d) promote the concept of *convivencia* by shining light on how these different frames of reference converge to address the research question.

Figure 5.4 illustrates the alignment between my theoretical and methodological frameworks (Figure 4.2 and Figure 5.2). The blue triangle represents the cultural and

epistemological perspective of the Guatemalan community with which I engaged in this study. In this way, I decentered the primacy of the global north and situated local knowledge as an equally valid way of making meaning.

Figure 5.4. Methodological Alignment



Participant Selection

There are two participant groups that I included in this study, in addition to ethnographic data collected through researcher reflexivity (Table 5.1).

Table 5.1. Participants and Data Collection

Participant(s)	Data Collection
Gigi (founder of Construyendo Comunidad)	Member-checking and pláticas as interviews

Approximately 40 local Guatemalans who work for and/or have received support from Construyendo Comunidad and engaged with international volunteers, including U.S. American students participating in CBGL programs.

Pláticas as interviews

Researcher

Field notes/observations

Daily analytic memos on pláticas as interviews and field experiences

For this study, I conducted pláticas (discussed more in-detail below) with members of a community in the Sololá department of Guatemala. These community members work for and/or receive support from a local non-governmental organization. To ensure confidentiality I refer to the organization by a pseudonym, Construyendo Comunidad (CC). There are several primary services that CC provides: a primary and middle school that supports holistic learning, family support services to empower parents and guardians, and sustainable farming to combat malnutrition within the community and support food sovereignty. The community is largely comprised of Indigenous and ladino (mixed heritage) Guatemalans with strong ties to K'iche', Kaqchikel, and Tz'utujil Maya heritage.

The founder of CC, who I will refer to as Gigi, participated in this study as the only formal participant. I decided to limit my criteria for participant selection to minimize the exploitative nature of research within Indigenous contexts and chose to engage with Gigi because CC engages with international volunteers, including U.S. undergraduate students from CBGL programs. As such, Gigi, her staff, and community members connected with CC offered perspectives and stories that allowed me to address the research questions. Gigi is a native of the region and is viewed as a leader in the community. Rather than providing demographic information that can define Gigi's identity through racial and colonial logics (Chávez-Moreno, 2021), I present her testimonio below so that the reader may understand the lenses through which

she participated in this study. Her testimonio describes the experiences that have resulted in her founding CC.

My story began with the conquest of my country – well, the conquest of Latin America when the Spanish came. From that point, the history of each of us, of every Latino began. And sadly, they’ve sold us a false history. We’ve come to believe in it since our schooling, this history that they taught us year after year about the discovery and conquest of my country. We’ve believed that the conquistadores came to save our roots. That is to say, to make them better. Because they made us believe that the Mayas were dumb, that they were lazy, that they were savages. And that the Spanish came with their mirrors to trick them. And through these worthless trinkets that they gave to the Maya peoples, we handed over all our lands. But history was not like that.

They came with the intent to loot not only our riches, but also the human dignity of these peoples. They abused our women, killing and enslaving the inhabitants of this land. They stole so much ancestral wisdom that existed among our original peoples. Truly, it is entirely a false history that they teach us in school and that they’ve made us believe for centuries. And at the root of this – of this history – they came to unleash, to bring about so many challenges and issues facing our communities and our society.

One of these is divisiveness and discrimination. The belief that, “I’m mestizo, so I am better than you.” And that I have more opportunities. Mestizos had opportunities to study, to have social status, to have more liberties. On the other hand, Indigenous people did not. They did not even have the opportunity to be

considered human. They were considered less than human. And so, there was this enduring slavery. Though they didn't call it "slavery," that's what it was.

It's at that moment that it all began, you know? All the problems that have resulted in so much hate and so much war. I also believe, in addition to this, though mestizos were no longer under the rule of Spain, they needed to continue having that link with another power. So other global powers came to Guatemala, like the United States. And so, just like with the conquistador who came before, our governments handed over our riches to these powers, bringing about even worse poverty for the Maya peoples. Because those in power have stolen more than just the Maya peoples' resources, but everything, you know? All access to things like healthcare and education.

And so, the other issue is that other governments have come to loot and to bring about hardships. They brought broken (unusable) corn from other countries. Though we ourselves are a corn producing people, the United States came here to donate corn that is used as feed for animals in their own country. They've also come to experiment on us as well. The United States government, I believe under Barack Obama and Hilary Clinton, apologized officially because the United States had conducted experiments directly on our people – on human beings. For example, in the 40's, U.S. scientists conducted syphilis experiments here.

And so, I feel that this issue of colonialism still has not ended. Because we believe ourselves to be and because they've engrained in us that we are less than. However, we have so much potential just like other countries. And the sad thing is,

we have resources that other countries don't have. But if we were seen as a stronger country, we would be a global power. But that wouldn't suit their needs, you know?

So, let's continue the story! I feel that my dad was aware of all of this. My father was, let's say, the fruit of a relationship, and so he was raised by a single mom, you know? And so, well from a young age he began shining shoes and everything. But as he was a very intelligent person and he loved to talk, in school he was always the one asked to read aloud and be a leader. And so, he began to become aware of everything that was happening in Guatemala. After school, he went to the city to work on the railroad. And it was there, I believe, that his consciousness really was born as he saw so much inequity in our country. And he was not happy about it. Because from there, he began to fight for human rights. From a young age, from a very young age, he began to see these issues, you know? How unjust our country really was. And when I was ten years old, they took him away and I never saw him again.

And so, I think that from there – well as I've said my story began before then. But I believe it was really from that point on that the spark was lit for me to say, "no more!" Because it was a great pain for me. It was devastating to lose my father. But it was also hard to lose that role model who was so capable and would speak about equality. And I couldn't understand at that age how people could just get rid of people who wanted change – who wanted better for their country. And so, I feel that it was from there that something began to grow in me, in my heart, and in my head.

And well, I also believe that my mom was an important part as well, because she taught us to fight. To fight and to not be left behind. Because I believe it would have been easy for her to put her head down and leave for another country to seek asylum. But she continued to instill in us the will to fight. Even though we were also being told that, as women, we couldn't. But that's never been true, you know? As women, we can fight. We can do things for our community.

And so, I believe that through the two of them, I was able to realize many things. Because really, I was a privileged girl. I studied in a private school for girls. My high school was one of the best in Guatemala. I was able to study English. I was able to study, period. I had a lot of opportunities. So many opportunities. And so, recognizing the privileges I had, I knew that I had to do something for Guatemala. I couldn't stand by and just say, "oh, yes, I am a privileged woman" and that's it. Rather, I had to use those privileges to do something. And so, I began. And I am thankful for the opportunities that I have had to be able to truly understand the reality of my country.

In the communities I've worked. To see that women there, really, were not even considered people. And it was worse for women because men at least still had some rights. But women were completely stripped of their rights, you know? So, seeing these women in their communities carrying their baby and walking kilometers and kilometers up and down mountains to fetch water, because they didn't have water in their house. Not having eaten, mistreated, facing violence, with so many children. And even still, friendly. They would smile hello at you. You would arrive and they would greet you with a smile.

So, I feel that this motivated me to really understand how, as a privileged person, I had the power to see what I could do with everything I was learning and everything I had. So, I turned to the realm of education. I realized that the education they offer in the communities is meant to keep us subjugated. You can't think, you can't act, you can't do anything. Rather, they teach you to repeat, repeat, repeat, and memorize. And so, they instill in you that some day this education will serve you well. That this education will help you work. When really, it will just continue to keep you subjugated, you know? You won't be able to think for yourself. You'll wait for the boss to tell you what to do, what you have to wear, how you go about your day. These are the things that led me to dedicate many years to researching a new form of education. An education with heart. An education that can really empower people rather than subjugate them, you know?

It was because of this that I decided to focus on holistic education and I also realized that I could not just work with children. Because the parents were an important part of their life, you know? And we couldn't leave them behind. If we just came to empower the child, they go back home and what are they supposed to do with all this power they hold?

I remember one day I went to Quiche. I worked with families, and we were talking about this topic, you know? And so, we were talking about the important role that parents played in the lives of their children and how important their children's lives were. And I remember that a father asked me how he was going to be important if he considers himself to be less than others? He didn't know how to read or write. And so, for him, the teacher was the important one. Because he is the

one who brings enlightenment, who comes and fills the empty heads of children with knowledge. If the father doesn't know how to read and write, how was he going to be able to support his child? And so, these were important things that I learned in these communities that relate to what we are experiencing and transforming through our organization.

First and foremost is education. It is incredibly important that education not just be to fill our children with knowledge but to also prepare them for life. So that they can think critically and be able to analyze situations and make informed decisions. And so they can be aware of themselves, of the potential they have, and of their surroundings. So they can understand that their actions have an impact on their community and on the world.

The second aspect I came away with is the important role that parents play in the lives of their children. These are families who have been made vulnerable by our systems, people who have been made vulnerable since birth. And these parents are reproducing this vulnerability with their children. We must approach our support with them differently, without judgement. That way they can be aware of their own stories and through this awareness, they can change the story their children will experience. Despite not knowing how to read, despite not currently being aware of these issues, these parents need to understand that age doesn't dictate one's value. They too have potential, and by discovering this they can change their circumstances.

In addition, at the root of everything that we've learned with families is that we cannot judge mothers and fathers. Because they too come from the weight of

violence, of inequity, of all these things. So, we do not come to judge these fathers and mothers. Rather, we come to immerse ourselves with them and to say, “hello, we would like to understand your story and through this understanding we can work together to create change.” We cannot take on the mentality of “give a man a fish and you feed him for a day, teach a man to fish and you feed him for a lifetime.” These are two distinct, though interrelated issues. How are these parents going to learn to fish if they don’t currently have fish to nourish their hunger?

However, we must approach this concept in a way that is not paternalistic, but rather is recognizing that we must meet their immediate needs in order to empower them and teach them to fish for themselves. Because of this, it is important that we do our work not only with the children, but with the parents as well. The main idea behind Construyendo Comunidad is that we are a family and that together, we can create the change that is needed in our community. But we do not come to impose. We are not saviors, we are not colonizers. We are not conquistadores. Because this is super important to me. That we, as a team, come to share our knowledge and that we also recognize that we can learn so much from these families.

And we have learned lots of things. For example, they have taught us ancestral wisdom of our Maya roots. Of how they lived, of many things, you know? We are also human beings who come to learn, and who come to leave a part of our heart, but who are also open to receive. This is the most important thing.

I feel that in our organization, this is the most important part for me. I am not more because I have a degree or because I am mestiza, or because of whatever.

No. I am the same, and this is the message that we also have to bring. There are foreign people working with us who need to understand this as well. And it's also important that our colleagues and the families with whom we work understand that we are not better than anyone, we are equals. Whether we are white, or light skinned, or blond-haired, we are not more than. We are not more than.

We have the same difficulties, we are human. We have the same issues, we have feelings, emotions. We live stories that are often very similar. And so, I believe that this human element is what we have to save from everything else. And this work, for me, isn't work. For me, it's this passion, this commitment, this gratitude for the opportunities that I have had and those that others often have not that brings us together hand in hand. We need to be hand in hand, together with one another. Working to transform our world.

Every one of us is a thread, a golden thread. I was talking about this, that from my lens, the idea of the tapestry relates well with our Maya worldview. Because in every family's house throughout our communities, you will see a tapestry. And women are the most important part of this tapestry. But also, these tapestries unite us. That is to say, even though the threads come from different parts, they come together through this love, this patience, this hope that a tapestry will represent something very close to the heart of these women who weave them.

And so, for me this is the core: this tapestry that we are making together. And not only within our team, but also the people who come from other countries, like our volunteers and others, you know? That they are an important part of these threads that come. And these threads are different colors, they are not all the same.

But these different colors come together to complement one another and they are woven together to create this incredible tapestry full of colors. And full of brocades and of many designs.

Gigi's story of her father refers to the armed conflict that occupied the majority of her early life. According to Estrada (2013):

The 1954 US-led coup established a series of military regimes in Guatemala.

Consequently, Guatemala went through a 36-year civil war (1960-1996), which left over 200,000 people killed, 40,000-50,000 people disappeared and 1.5 million displaced.

Approximately 90 per cent of those killed in the civil war were Mayas. (pp. 212-213)

Though Gigi's father was a Ladino man, his activity in calling out the injustices facing the Maya communities ultimately resulted in his disappearance. As noted in her testimonio above, this loss was a spark that mobilizes her to continue in her father's footsteps and advocate for change, something that she does through collaborations locally and globally.

While Gigi was the only formal participant of my study, I also conducted pláticas with approximately forty local Guatemalans who work at and/or receive support from CC, a non-governmental organization in the Guatemalan highlands. I intentionally connected with and conducted pláticas with people who had a variety of connections to CC. Pláticas with staff and families were conducted individually as well as in small and large groups, and they took place at the school, the family center, the community garden, and at the homes of local families. Overall, this relational and culturally relevant method of interviews allowed community members to reflect on their experiences with foreign volunteers.

Gigi's staff is comprised of local and regional personnel, as well as personnel and volunteers from all around the world who have an interest in non-governmental and non-profit

work and/or are interested in developing their Spanish-language skills. While not all of the staff are Guatemalan or locals to this particular community, they have spent significant time building relationships through their work with CC. Therefore, their observations and insights contributed to understanding the host community’s perspective. The personnel included psychologists, teachers, social workers, administrators, support staff, and agricultural workers.

Engaging in pláticas with families who CC serves allowed me to further understand how the host community members perceive their experiences with international volunteers. It is important to note that in this region, many families live separately, with fathers immigrating to the United States for work and mothers remaining in Guatemala to care for children and other relatives. Due to this, many of the community members receiving support from CC are women, and therefore, most of my pláticas were with women.

Data Collection Methods

Burke Johnson and Onwuegbuzie (2004) explain that “if findings are corroborated across different approaches then greater confidence can be held in the singular conclusion” (p. 19). The use of multiple methods of data collection (Table 2) allowed me to better understand how this host community perceives their experiences with international volunteers, including CBGL students, as well as how host community perceptions can inform program design, implementation, and evaluation.

Table 5.2. Data Collection Activities and Methods Description

Research Activity	Description of Data Collection Methods
Work hands-on with host community through CC	Field notes and observation to understand context of local culture
Pláticas with local Guatemalan participants and CC staff	Pláticas as interviews to understand how local Guatemalan community members reflect on their experiences with international volunteers, including U.S. American CBGL students

As a primary method of data collection, I conducted *pláticas* with approximately forty members of the local Guatemalan community who work with and/or receive support from CC. Fierros and Delgado Bernal (2016) explained that “la plática [is] a more culturally appropriate form of engaging with the Latin@ population” (p. 103), which is particularly useful for “educators and researchers for its emphasis on sharing ideas, experiences, and stories, and relationship building. In addition, they value its reciprocal process necessary in a plática, in which the facilitator of the plática must be open and vulnerable” (p. 107). Engaging in the culturally grounded method allowed me to build trusting relationships within and across CC in order to understand the experiences of host community members with international volunteers, including U.S. American students.

To address my research question and crystalize my understanding of the community perspectives of international volunteer partnerships, I conducted *pláticas* throughout the nearly five weeks I worked full-time for CC in Guatemala as part of my field work. I documented my experiences using an analytic memo (Saldaña, 2021) to capture field notes and observations. To diminish the exploitative nature of research involving Indigenous people, I did not take notes or video/audio recordings during my time in the field. Rather, I actively engaged in the work of CC and informally *platiqué* with participants.

This was also an important way of acknowledging and adapting to the local context and history. Speaking about the 36-year civil war in Guatemala, O’Sullivan et al. (2019) explained:

During the country’s armed conflict, visitors to Maya communities, sometimes foreigners feigning an interest in the community, later proved to be informants and passed on

intelligence to the Guatemalan military, often with lethal consequences... Given this history, it is understandable why some people... are cautious or suspicious about the purposes for which the information gleaned during the visits is used. (p. 651)

The relational nature of this study was not only culturally relevant, but also necessary given the experiences this particular community has faced recently. The peace accord officially ending the armed conflict was signed less than three decades ago in 1996, and the effects of the war continue to impact Maya communities today (Crosby & Brinton Lykes, 2011; Foss, 2020).

Where possible, I conducted pláticas face to face and invited members of the community to select a location in which they could share their story without pressure to edit the experience. While this decision was in part to ensure comfort of participants, Herzog (2005) explained that “the meaning of location is... produced and reproduced within contested social relations” (p. 45), meaning that interview location contributes to the social, cultural, and political dynamics of the interaction between researcher and participant and between participant and space. By allowing the community members to choose the location of our pláticas, I intentionally shifted some of the power dynamic inherent in research and found a space that allows storytelling to unfold more fully.

Between pláticas, I used my cellphone to take note of key words, phrases, emotions, and other observations of the various stories shared with me, which “aid in constructing thick, rich descriptions” of the interview context, setting, and interaction (Phillippi & Lauderdale, 2018, p. 381). At the end of each day, I kept a journal as an analytic memo to recount what I observed and what I learned through my pláticas. Documenting shadowing takes on an embodied way of knowing (Gill et al., 2014). Because the focus of this study was on the lived experiences of the local Guatemalans, I co-constructed testimonios (Delgado Bernal et al., 2012) using the stories

that emerged from these pláticas, illustrating the host community perceptions of international volunteer partnerships, of which CBGL is a part.

At the end of my time in Guatemala, my spouse and I hosted a lunch for CC's staff and the families with whom they work to express appreciation for hosting our family and for their willingness to share with me openly about their experiences. Before the meal, Gigi and I both read our personal testimonios so that those in attendance could understand our own stories and our connection to this study and our commitment to the work that CC does. After the lunch, Gigi performed a reading of the testimonio that emerged from this study, and we invited feedback from all in attendance. In this way, I sought to humbly and tentatively present my findings to the community in order to ensure that I am accountable to them in the way that I have woven together their stories.

Patel (2014) explains that this accountability – or answerability – “means that we have responsibilities as speakers, listeners, and those responsibilities include stewardship of ideas and learning, not ownership” (p. 372). Answerability also involves sitting with the discomfort of implicating ourselves in the oppressive histories and modern trajectories of the colonial structures through which we conduct our work as researchers (Patel, 2014). Though I designed this study through the lens of critical, indigenizing, and decolonizing frameworks, it is still a study supported and legitimized by institutions of colonialism.

Data Management & Analysis

As a qualitative study, I did not approach the data analysis as a test of a predetermined hypothesis. Instead, I engaged in inductive analysis to address my research questions. Bhattacharya (2017) describes inductive analysis as a process of “working ‘up’ from the data” (p. 150). Specifically, I used a critical micro-ethnographic design to constructing a testimonio, as

described in detail above in the Integral Methodological Pluralism section. Through this blend of ethnography and critical narrative inquiry methodology, I was able to explore the stories of members of a non-governmental organization in a Guatemalan community regarding their experiences with foreign volunteers, including U.S. American undergraduate students.

Instead of approaching this study with the intention of reducing the complexity of marginalized voices and experiences to mere numbers, I recognized that Indigenous and other minoritized communities across the globe have long histories of using storytelling to pass on cultural perspectives that have traditionally been silenced (Amoah, 1997; Bell, 2009; Carter-Black, 2007; Chin & Rudelius-Palmer, 2010; Delgado Bernal et al., 2012). Critical narrative inquiry asks participants to contextualize experiences socially, politically, culturally, and structurally to better understand their connection to our social world (Fook & Askeland, 2007).

To that end, I used writing as a method (Denzin, 2014; Richardson, 2003; Richardson & St. Pierre, 2018; St. Pierre, 2018) to allow the story of the community to unfold organically. St. Pierre (2007) explained that “writing as a method of inquiry refers to a research practice of foregrounding and investigating how researchers construct knowledge about people, themselves, and the world by writing” (p. 5304). Denzin (2014) similarly suggested, “writing is simultaneously a method of discovery, a method of interpretation, and a method of analysis” (p. 569). Essentially, writing is not simply a method of representing the process and findings of research. Rather, it is a discursive activity through which researchers build theory and praxis and construct the social world.

In the work of co-constructing the testimonio, I used what Richardson (2003) described as *memorywork*, which is a collaborative approach to writing as a method of inquiry. Through collective storytelling, participants recall additional details about their experiences, which allows

the emerging narrative to braid together the shared and unique elements of the stories. The pláticas allowed me to initially explore and document the stories of the community, and the member checking with Gigi became a place of memorywork to further unpack the experiences and connect the complex lived reality of the community that these stories represented. Through this process, “I learned to trust writing to take me somewhere I couldn’t go without writing” (St. Pierre, 2018, p. 605) and recognized that, “in writing, we can and do invent and reinvent the world” (St. Pierre, 2018, p. 607). At the same time, I approached writing as method of inquiry in collaboration with Gigi to ensure that what was invented and reinvented through my data analysis was aligned with the perspectives and stories of her community.

Data Re-Presentation

The findings of this study were re-presented in a narrative report, stringing together thematic narratives with thick rich descriptions of participants’ experiences. Bhattacharya (2017) coined the term re-presentation to reflect the notion that it is impossible to authentically and accurately represent the truest form of another person. Instead, researchers re-present the stories that were told throughout the research in a way that co-constructs the findings of the study.

For this study, the thematic narratives I used to re-present my findings integrated “excerpts from interviews [and testimonios], details from observations, with photos weaved into the narratives” (Bhattacharya, 2017, p. 159), as appropriate. Consistent with the critical and Indigenous perspectives framing this study, the re-presentation of my findings centered the experiences and stories of the local Guatemalan participants.

Ethics

There are several ethical considerations involved in this study. In this section, I will outline issues related to (a) Indigenizing procedural ethics, (b) ethics of gender dynamics, and (c)

ethics of decolonizing research. Additionally, I will discuss how I addressed these ethical considerations in this study.

Indigenizing Procedural Ethics

To ensure that this study meets federal and institutional standards of ethical standards, I went through the institutional review board (IRB) approval process. In accordance with the standard practices of ethical research, I used pseudonyms for participants, institutions, and organizations involved in this study, and I stored data in a password-protected folder in Box, an online cloud storage platform. Data was de-identified and will be permanently deleted after 3 years following the end of the study.

However, Kim (2016) suggests that IRB processes “are not meant to provide guidelines specific enough to help researchers in humanities like narrative inquirers” rather they address “*procedural ethics*, which addresses ethics in general terms” (p. 101, emphasis in original). As such, procedural ethics – though important – are an inadequate checklist to fully address the ethical considerations of qualitative research, especially research conducted within Indigenous contexts.

Smith (2012) explained that this is because many “legal definitions of ethics are framed in ways which contain the Western sense of the individual and of individualized property” (p. 123). Rather than relying on IRB protocols as the foundation for my ethical understanding of research, I instead turned to Indigenous perspectives and remembered that “in indigenous frameworks, relationships matter. Respectful, reciprocal, genuine relationships lie at the heart of community life and community development” (Smith, 2012, p. 125). In this study, my primary ethical focus was tending to the power dynamics inherent in research with Indigenous communities and in the development of these respectful, reciprocal relationships. While I was

limited in time within the host community, the entire month I spent in Guatemala consisted of working full-time for the CC and being fully immersed in the host community.

Ethics of Gender Dynamics

As discussed above, another ethical consideration for this study was the gender demographic of the parents with whom CC works. Due to the high number of men immigrating from the host community to the United States for migrant work, many families remain in Guatemala with the mothers serving as the sole caretakers for their children. As a result, many of the local Guatemalans with whom I engaged in pláticas in this study were women.

Therefore, I relied on my established relationship with Gigi to help me understand how best to attend to the gender dynamic in a culturally responsive way. In some cases, it was more culturally appropriate to have Ruddy, my spouse and a cisgender Latina woman, engage in the pláticas. As such, Ruddy served as an interpreter for the gender dynamics – connecting with community members mother to mother, woman to woman. In these cases, I followed up with Ruddy, documented in my analytic memo the stories that she recounted, and then member-checked with Gigi to ensure that the story remained authentic throughout the process. In line with the spirit of reciprocity, it is important to consider the ways in which Ruddy’s contributions as a volunteer for CC and a source of member checking in this research provided value to her as well. Below, I provide Ruddy’s testimonio so that the reader may understand the lenses through which she engaged with this work.

To be honest, when you invited me to play a role in this study, I was uncertain. There were so many parallels, but there was also so much that was different.

I'm the child of immigrants, and I grew up hearing stories like the ones we heard in Guatemala. My mom's family is from a poor, remote area of Mexico and the women there face similar hardships. I remember as a young girl being around these conversations. The women didn't think anything of it – they figured I wouldn't understand the challenges they were talking about. I would dread those stories, and what we heard in Guatemala brought me back there at first.

There were parallels. But there was also distance. Even as a Latina mom, I found myself coming from the American Western view. Especially at first, I didn't feel any sort of connection or a familiar bond with the other mothers in the community, at least not like I do with other mothers here at home.

This made me sad, because I realized my privilege with my motherhood. Maybe I placed too much emphasis on this divide, which made me hesitant and uncertain to create bonds with the moms. Hearing their stories, I felt like I didn't have the right to share my stories or my challenges because of my privileges. I'm from the United States, and I'm a working mom with a career. I was there to listen to them, so I felt like my mothering didn't fit.

In some ways, I think I would have gotten more out of the trip if our kids had not traveled with us. I prioritized my role as a mom, so it was difficult to just be a woman or a professional. I just wanted to be alone with that part of me, I didn't want to be an outward mom. By keeping in my bubble, I didn't have to face the reality of my privilege.

I did find myself connecting with privileged parents there. There was a mom who, though she had her own challenges in other areas of life, the abuse and

gendered experiences weren't as pronounced in her life. I feel like I connected with her on a different level. I still found myself hiding parts of my story because of the insecurities I felt when hearing about the challenges she faced as a single mom. My bond with her was different from the moms I found myself avoiding more personal connections with, but I still had some hesitation on my part.

I also connected with a dad whose son was the same age as ours. We were able to connect as parents, not as mother, but also as spouses. His wife works a lot, and we were able to relate on the challenges of caring for a child alone while the other parent works extra hours a day. They are also a privileged family – they're both educated. The parallels here helped me overcome the insecurities I felt elsewhere. I was also fascinated by the gender dynamics of their family. Professionally, I was intrigued by the hard-working busy mom and the work-from-home dad who manages caretaking responsibilities.

At the beginning, I noticed this divide. But then you invited me to work more directly with the organization.

I saw a lot of parallels. Even from the first interaction with one of the first families we met. I felt comfortable because they were familiar. And I also felt dread because they were familiar. The woman-to-woman conversations have always been spaces where we hear the hardships, the challenges, the uncertainty, and the fear.

Despite that, I didn't feel the same fear I felt listening to those stories as a girl. They weren't new anymore, so I felt a connection. I leaned into the parallels of the stories, and I channeled my mother. I remembered how she would just sit and listen when women would talk to her and share about the hardships they were

facing. My mother was there with me as I engaged in conversations with the Guatemalan women – her empathy, her listening ear, her wisdom, her strength.

I also had a different understanding of these stories now. While I haven't experienced them, I am a mother now. Not just a child that's listening. I felt like some of that empathy came from this shared connection, mother to mother. Even if I could not understand her circumstances, I could feel the root of what she was talking about. Her love for her family and her children.

I wasn't hesitant, I wanted to hear whatever they wanted to share. It was interesting to reflect on this, and at the same time there was a sadness that came with realizing the similarities between the stories these women shared and the ones I've heard before. But they were stories of power too. Despite the challenges, these women wanted to lift themselves up and out of poverty, out of violence, out of abuse. Their kids were always their priority, their motivation, and they would lean on relationships with other women to find that support.

There was a moment when I realized, this could be me. I learned a lot about my mom in that way. And that helped me to connect with them, to have that foundation of understanding of what it means to be a woman. And a woman of color. And a mom, struggling to survive and give your child a strong start in life.

These stories took me back to my family's immigrant story. I realized that this reality was in my home my whole life, but I just haven't connected with it. Because it's hard. I don't know how to ask my parents those questions, the emotional ones, about how it felt to leave their country, their families. I know the "why" behind it, that's always been clear. But I've never connected with that

immigrant story emotionally. I'm not sure if I'm ready to unpack that yet, but someday I hope I will be. I would like to share that story with my own children, so they too may see their grandparents in a different light. And this experience helped bring that up somewhat. It allowed me to start to get in touch with this story that I've never really explored in detail. It helped me see my parents' strengths and to understand more about the way they parented and the decisions that went into that.

This made me realize the importance of the role I could play in your study. As a woman, as a child of immigrants, as a mother, there were things I could see that you might have missed. Some of these things are innate – the way the women were relating to me because of our parallels. But I could help you and your readers to have a better understanding of their experiences and challenge you to think about it from their perspective.

Ruddy's testimonio reflects the critical reflexivity necessary in reciprocal partnerships. Similar to my testimonio in Chapter 2, Ruddy explored the entangled nature of her subjectivities related to the work we did in Guatemala. Through the challenges she initially faced in connecting with the local community, the parallels she found between the Guatemalan community and her family's immigrant story, and the bonds she established with the organization and the community, the narrative above provides insights into another lens through which I made sense of the data.

In other situations, I was accompanied by CC's social worker who has strong established relationships with the mothers of the community and/or a Maya member of CC's agricultural team. It was clear that the mothers were much more comfortable in the presence of someone they knew, trusted, and/or related to – often another woman. For those mothers who spoke little to no

Spanish, there was a clear appreciation for and comfort with the Maya colleague, who they understood and knew would understand them. For example, though I asked the questions in these pláticas, the mothers typically responded directly to the colleague in the room or to my spouse.

Though this could have felt awkward or resulted in a tendency to speak to or through the intermediary rather than with the mother with whom I was platicando, it was crucial that I embraced the cultural norms of the community and continued to clearly demonstrate my appreciation and interest both through words and actions. However, it is important to note that the gendered dynamics of these pláticas could present a limitation to my interpretations of the stories and my understanding of their experiences that have informed the testimonio.

Ethics of Decolonization

Finally, it was essential that I always remembered that it is “intellectually and ethically misguided... for *anyone* to try to represent Indigenous cultural perspectives and historical experiences until those community members meaningfully contribute to the analysis” (Carlson et al., 2018, p. 21, emphasis in original). With this in mind, I consistently engaged in member-checking with Gigi to ensure that I was adequately and accurately representing her voice and the voice of her community. I also asked for her guidance in how the report should be shared and used for their benefit, which resulted in an impromptu large-group *convivio* (gathering) at the end of my time in Guatemala.

At this *convivio*, my spouse and I cooked a lunch for the CC team and families in the community, and Gigi performed a reading of the testimonio. After the reading, we invited feedback from those in attendance as an additional way of member-checking and engaging the community in the analysis process. I also continued to engage in pláticas with community members and organizational staff throughout the final week of my stay following the *convivio*.

These prácticas provided a less formal environment for individuals to offer additional feedback and reactions to the testimonio.

Research Quality

Tracy (2010) provided an eight-point conceptualization of qualitative inquiry that outlined eight *universal* hallmarks of quality qualitative methods across paradigms. Tracy (2010) argued that “a methodological conservatism has crept upon social science over the last 10 years, evidenced in governmental and funding agencies’ preference for research that is quantitative, experimental, and statistically generalizable” (p. 838). This conservatism has necessitated a methodological discussion around research quality to support and validate the need for qualitative inquiry within a system that favors and privileges quantitative approaches.

While there are qualitative researchers who argue against imposing criteria on qualitative inquiry as these impede creative and context-dependent design, Tracy (2010) suggested that a set criteria enhances the validity of the field in an information world that continues to prioritize quantitative methods. Tracy’s (2010) criteria of good qualitative work draws from her interests in “interpretive, critical, and poststructural research, coupled with an inductive analysis of qualitative best practices literature – authored largely by poststructural, performative, and creative analytic scholars” (p. 839). The result was a broad “big tent” structure for determining quality of qualitative research that recognized commonality across the philosophy while allowing for specific goals and practices of individual paradigms and methodologies. Tracy (2010) suggested that “high quality qualitative methodological research is marked by (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution, (g) ethics, and (h) meaningful coherence” (p. 839).

Worthy Topic

As higher education institutions increasingly seek channels through which to develop students' global competence, the design and implementation of indigenized and decolonized CBGL programs is timely and worthy. Research is largely lacking around how program leaders can align student development outcomes with host community perceptions, a task that requires questioning and challenging established norms and understandings of global education and service.

Rich Rigor

Tracy's (2010) description of rich rigor suggested that "richness is generated through a requisite variety of theoretical constructs, data sources, contexts, and samples" (p. 841). Tracy (2010) explained that "the most important issue to consider is whether the data will provide for and substantiate meaningful and significant claims" (p. 841). To enhance the rigor of this study, I collected data from multiple sources: (a) pláticas as interviews with CC's founder and staff, as well as host community members connected to the non-governmental organization; (b) field observations and notes; and (c) analytic memos documenting field work and pláticas. While I analyzed several sources of data, the community-focused pláticas specifically centered the perceptions of the Guatemalan community.

Furthermore, in line with Tracy's (2010) emphasis on transparency, I extensively and clearly outlined the data collection and analysis processes such that it was palpable for members of the host community and readers of the report. I also translated my literature review to Spanish so that Gigi and others in the community had access to understand my theoretical and conceptual framing for this study. Indigenous methodologies require that every element of the study should

be done with guidance from the engaged community (Kovach, 2009), and Tracy's (2010) concept of transparency contributed to meeting this standard.

Sincerity

Transparency is also crucial to achieve the concept of sincerity, which refers to the commitment of the researcher to an authentic process of inquiry. Tracy (2010) indicated that, sincerity... can be achieved through self-reflexivity, vulnerability, honesty, transparency, and data auditing... Sincerity means that the research is marked by honesty and transparency about the researcher's biases, goals, and foibles as well as about how these played a role in the methods, joys, and mistakes of the research. (p. 841)

In Chapter 2, I provided a critically reflexive subjectivity statement, and my reflection was ongoing throughout the data collection and analysis processes. As I conducted this study, it was important that I continued to return to my subjectivity and reflect on how this informed the way that I engaged with formal and informal participants, as well as the study at large. As a study grounded in critical narratives, I also weaved my subjectivity and personal life stories throughout the writing to illustrate how I am embedded in the story that unfolded.

Credibility

There are many dimensions to the credibility of qualitative inquiry. Overall, "credible reports are those that readers feel trustworthy enough to act on and make decisions in line with... Qualitative credibility is achieved through practices including thick description, triangulation or crystallization, and multivocality and partiality" (Tracy, 2010, pp. 842-843). As I engaged in the work of co-constructing testimonios, member reflections were one of the built-in components of the method. Tracy's (2010) description of member reflections, similar to the framing of the testimonio, moved beyond merely checking for accuracy:

Member reflections are less a test of research findings as they are an opportunity for collaboration and reflexive elaboration. Member reflections also help the researcher learn whether members find the research comprehensible and meaningful. Through the reflection process, participants can react, agree, or find problems with the research. Do participants take the time to read the results? Do they care? Do they find the study interesting? Enlightening? Objectionable? (p. 844).

Therefore, the member reflections for this study could not end once the testimonio was constructed. The convivio my family hosted was a way to continue to involve the engaged community in the data analysis process and the creation of the report to ensure that the findings of this study represented their priorities, their needs, and their stories.

Resonance

Another way to achieve quality in qualitative research is through resonance, which Tracy (2010) described as a “researcher’s ability to meaningfully reverberate and affect an audience” (p. 844). One way this can be achieved is through transferability and naturalistic generalizations, or “a study’s potential to be valuable across a variety of contexts or situations... Instead of relying on formal generalizations, qualitative research achieve resonance through transferability or naturalistic generalization – processes that are performed by the readers of the research” (Tracy, 2010, p. 845). While this study was situated squarely within the context of the Guatemalan highlands, there will likely be transferrable frameworks and recommendations for educators involved in designing CBGL and other international education opportunities elsewhere.

Additionally, resonance can be achieved through the aesthetic experience, which Kim (2016) described as an imaginative quality that engages the reader beyond the intellectual

exploration of the text. Through this aesthetic experience, readers “gain empathic and imaginative understandings, knowledge, and perceptions of the world” (Kim, 2016, pp. 71-72). As a study framed by critical hope and other critical paradigms, the aesthetic experience of this report could present a challenge for readers who are uncomfortable with feeling uncomfortable. This study explored the complexity of lived experiences across colonial, ethnocultural, and other power differentials. I implore any reader of this report to engage with empathy and curiosity at the forefront, as your willingness to embrace discomfort and work through feelings of guilt or anger will allow you to gain the perspectives that Kim (2016) described.

Significant Contribution

Research makes a significant contribution when “researchers gauge the current climate of knowledge, practice, and politics” (Tracy, 2010, p. 845) to explore whether or not the study extends knowledge, improves practice, generates ongoing research, and liberates and/or empowers others. Through this study, I addressed a gap in the literature and in praxis by surfacing the lived experiences of host community members with international volunteer partnerships, of which CBGL is a part. In this way, I have highlighted a need for a co-constructed design of CBGL programs that centers reciprocity, surfaces the authentic voices of host communities, and promotes sustainability and sovereignty.

Ethics

The seventh concept Tracy (2010) outlined concerns the ethical dimension of research. Tracy (2010) examined “a variety of practices [that] attend to ethics in qualitative research, including procedural, situational, relational, and exiting ethics” (pp. 846-847). While procedural ethics are largely governed by institutional review boards or other entities, Indigenous methodologies also encourage a significant level of procedural oversight from the engaged

Indigenous community (Kovach, 2009). The Indigenous community knows better than the global north academy regarding the ethics that inform their community. Therefore, decolonizing studies should constantly maintain the local Indigenous context at the heart of the project.

This localized focus is similar to the concept of situational ethics, which Tracy (2010) explained contextualizes ethical dilemmas. Tracy (2010) suggested that “a situational ethic assumes that each circumstance is different and that researchers must repeatedly reflect on, critique, and question their ethical decisions” (p. 847). What may seem unethical in the epistemological frame of the global north may likely have other interpretations from an Indigenous perspective. The same is true the other way around.

For example, the involvement of my spouse, the use of informal interview methods, and the inclusion of informal participants could be considered unethical if only viewed through the lens of global north educational systems. However, each of these decisions were made in collaboration with members of the host community and through a lens of cultural relevance, reciprocal and relational norms, and non-exploitative methods of inquiry.

Relational ethics refers to “an ethical self-consciousness in which researchers are mindful of their character, actions, and consequences on others” (Tracy, 2010, p. 847). As I mentioned in my introduction, the relational ethic of this study was at the forefront of my mind as I approached my work. There are colonial, ethnic, linguistic, gender, socioeconomic, and other elements at play in the relationships I built within the Guatemalan community.

Due to the fact that I was limited in time within the host community, I needed to make considerable efforts to build meaningful and trusting relationships – to the extent possible – and to understand when and where I may not be the right person to conduct parts of the study for a variety of reasons. On one hand, I was able to rely on my existing relationship with Gigi and her

significant and constant presence in her community to earn initial access to the community. On the other hand, I had to approach every aspect of my work with humility, adaptability, and sincerity in order to maintain and build on the trust that I was afforded through my connection to Gigi.

The fourth ethic Tracy (2010) introduced was the exiting ethic, which involves considering “how best to present the research so as to avoid unjust or unintended consequences” (p. 847). One way I address this ethical concern was through the member reflection opportunities throughout the research process to ensure that what I am presenting was appropriate to the host community and did not betray their trust. I also used my own U.S. American lens to provide feedback as to how elements of the report may be interpreted so the how community could make informed decisions about the structure and presentation of the report.

Despite the fact this study was conducted as my dissertation, one of the most significant ways that I approached the exiting ethic was at the end of the convivio. Recognizing that I am not the owner of these stories and that they are not truly mine to share, I asked for permission from the community to take on the role of stewardship. It was important that I was sincere in this request and that I was ready to accept whatever answer they gave. As such, I offered to leave the testimonio with them and to remove any access I had to it if they did not feel that I could respectfully share their perspectives. Having listened to the testimonio I co-constructed, the community graciously allowed me to carry their story with me.

Ethical Standards for Community-Based Global Learning Research

I also drew from ethical standards for research in the field of CBGL, as outlined by Wells et al. (2011), which include “(a) researchers’ competency and responsibilities; (b) the rights of participants; (c) sponsorship; and (d) publication and dissemination of results” (p. 329).

Researcher Competency and Responsibilities. Regarding the competency of researchers, Wells et al. (2011) explained that this encompasses methodological, theoretical, and cultural competence. The researcher should make time and effort to critically examine the rigor and cultural relevance of the research purpose, questions, and design within the context of the local community. Additionally, they should reflect on their own understanding of the historical, sociopolitical, and cultural frameworks of the host community, as well as the history of interactions between the host country and the country from which the institution comes. Finally, they should engage in critical self-reflection about their effectiveness in navigating across cultural differences, suspending judgement to consider the cultural framework of a culture different from their own, adapt to the cultural norms of the host community, and mitigate power differentials inherent in CBGL partnerships.

In this study, I had previous experience in the Guatemalan community where I had established relationships with leaders in the organization. Through these relationships, I co-constructed the research purpose and questions rather than imposing my personal interests onto the community. Regarding methodological competence, I had completed coursework for a graduate certificate in qualitative research prior to conducting this study. I also intentionally invited Indigenous and critical scholars to serve on my doctoral committee and provide guidance to refine and deepen my research design. While I read and learned about the local context prior to traveling to the community, I also requested recommendations from the organizational team and members of the community to help identify local sources that provided additional understanding of the history and culture of the region.

Rights of Participants. The ethical standard regarding rights of the participants expands on rights outlined in procedural protocol like IRB. While this standard involves common

considerations as protection from harm, informed consent, and confidentiality, Wells et al. (2011) discussed the distinct lens through which CBGL research intersects with these. Protecting research participants from harm relates back to the deep understanding of the context of the host community in order to mitigate potential dangers related to participant safety, health, welfare, and autonomy. Researchers must do the work necessary to understand what costs could result from participation and then to prevent these to the best of their ability.

One way to protect participants from harm is to reimagine informed consent. Informed consent is a standard practice in human subjects research, however Dalton and McVilly (2004) suggested that researchers may need to expand their understanding of the process through which informed consent is obtained and sustained. They describe the practice as *process consent*, which is ongoing and constantly open for renegotiation.

Brown (1994) presented another perspective through the concept of *empowered consent*, through which researchers activate the agency of participants to have true freedom in their decision to participate (or not) in the process of the research. The focus of empowerment calls on the researcher to consider how to not just present vague details about the project. Rather, processes should be disclosed through a culturally relevant lens and in the native language of the participant to ensure that they are able to make a truly informed decision about participation. Finally, Wells et al. (2011) explained that *community consent* may be a more appropriate approach to informed consent within collectivist cultures. This understanding of consent moves beyond the individual rights and responsibilities of participants and recognizes how their participation affects the broader community.

While the only formal participant involved in this study was Gigi, I followed the practice of process, empowered, and community consent in pláticas with all members of the community

and the organization. Each time I engaged in pláticas with participants, I brought the purpose and questions of the research back to the forefront. Following pláticas, I would invite members of the community to review my notes so they could see how I had interpreted and presented their stories. For some, the opportunity to see and provide feedback on these vignettes was an empowering experience and resulted in additional reflections and storytelling. For others, they saw hope for how the stories could bring about a new form of partnerships for the community. By engaging members of the community and the organizational team in the process of informed consent despite their informal participant status in this project, I leaned into the collectivist context and distributed leadership and ownership beyond the founder of the organization (Gigi) and the foreign researcher (myself).

Another way to protect the community and participants from harm is to ensure confidentiality and/or meaningfully disclose possible consequences involved with decisions to use identifying or identifiable information. Wells et al. (2011) explained that confidentiality extends beyond the privacy of participants and also involves avoiding possible coercion related to participation. Power differentials can create an atmosphere in which people feel pressured to agree to participate in a study despite concerns. Given the asymmetrical power dynamics inherent in CBGL, this can easily occur with community partners feeling that the continued relationship is contingent upon their participation. Alternative options to participation and ethical approaches to compensation should be considered to ensure that potential participants have real access to confidentiality.

In this study, Gigi and I decided together to use pseudonyms to protect the organization and the community from potential consequences that could stem from publication of the stories that emerged from my pláticas. While Gigi, the CC staff, and members of the community felt

strongly that the stories needed to be shared, there was concern that donors and volunteers could sever ties to the organization in retaliation. Regarding compensation, material and financial donations were made to the organization through the sponsorship that funded this study. However, these donations were not highly publicized during my time in the community so that community members and the organizational team did not feel obligated to participate as a form of appreciation. To distribute the benefits of the financial donation beyond the staff of CC, monies were used to purchase supplies for baskets of food and supplies for each of the families with whom the organization work. Again, these funds were not attributed to me or to the university, and credit for the baskets was solely given to the organization.

Despite these efforts, the power dynamics involved in coercion were a potential limitation in this study. While I worked to mitigate power differentials between the host community and myself, my presence in the organization and within the community was decided and afforded by Gigi as the founder of the organization. During my time in Guatemala, I was allowed access to full membership in the organization – I participated in training activities, team-building exercises, celebrations, and other efforts CC undertook in those nearly five weeks. Gigi and I presented on our work at a regional convening of a professional organization that brought together community-based organization leaders from across Latin America. Because of my connection to Gigi and her status within the community, there is a potential that members of the organization may have felt obliged to engage in pláticas with me. There was no way to completely address this challenge, however the informal nature of pláticas presented two possible strategies.

First, I made efforts to tune into the embodied and nonverbal communication at play to recognize when someone may have felt uncomfortable in the discussion. If I noticed indirect

communication dynamics pointing to potential feelings of coercion, I could invite the conversation to move into a different topic that lent itself to relation-building. Shifting the focus of these conversations to relationality rather than the topic of inquiry allowed the community member to have ownership of the process. They could then choose to re-engage or not with the research.

Similarly, since these pláticas were done while working in the field, I could also shift the focus of the interaction to the work at hand rather than forcing a conversation that the community member may not have wanted. Doing so also served to demonstrate my commitment to decenter myself and my interests by focusing on the needs and interests of the community and the organization. Several community members shared that their comfort in sharing stories with me stemmed from my enacting (rather than merely espousing) this humility and dedication. However, the purpose of these strategies for addressing the potential of coercion was not to convince the community members to engage. Rather, my intent was to create the conditions for the community members to know me and to make an informed and empowered decision about participation.

Sponsorship. In research on CBGL, sponsorship is another multifaceted ethical consideration, involving ownership, risks and benefits, conflict of interest, confidentiality, and research funds (Wells et al., 2011). Wells et al. (2011) explained that:

Traditionally, the researcher is responsible for all aspects of the research process: content, methodology, selection of participants, analysis, conclusions, publication format, printing, copyright, distribution, and promotion. However, when the research has a sponsor, questions of conflict of interest, confidentiality of research participants, allocation of research funds, independence, and objectivity can arise. (p. 334)

While sponsorship is often understood in terms of funding support, Kiely and Hartman (2011) explained that the qualitative research tool of member checking inherently situates the community partners as a co-researcher and sponsor in the project.

As such, the topic of sponsorship in CBGL research is particularly complicated, especially given the underlying value for reciprocity espoused in the field. Clarity through negotiation and renegotiation is necessary to address the ethical dilemma of sponsorship. This process involves the researcher and community partners (a) collaboratively defining and determining roles and responsibilities, (b) acknowledging risks and benefits related to potential outcomes of the research process, (c) identifying and mitigating conflicts of interests around the process of collecting and interpreting data, (d) protecting the confidentiality of participants even within the in-group of the host community, and (e) allocating research funds in accordance with purposes mutually agreed upon (Wells et al., 2011).

In this study, there were two primary sponsors involved. First, there was the Leading Change Institute (LCI) through the Staley School of Leadership Studies at Kansas State University. The funds allocated by the LCI initiative covered the expenses related to travel and lodging related to this study, as well as an administrative fee paid to CC. The administrative fee was of great importance to me as a gesture of reciprocity and a recognition of the work that the community and CC undertook to host me and my family and engage in the research process. Due to institutional barriers, administrative fees operate as a method of making a gift of appreciation to community partners.

Despite the financial support of the LCI, the sponsorship did not involve access to identifiable data or influence in the process of designing, conducting, or interpreting the study. Only summaries of data and findings were provided as requested, a practice recommended by

Wells et al. (2011). Additional efforts to sustain the partnership between the university and the community have unfolded since this project's completion, which contributes to the long-term commitment necessary for ethical engagement (Wells et al., 2011).

Gigi served as a second sponsor in this study, in line with Kiely and Hartman's (2011) description of sponsorship. To a lesser, though still noteworthy, extent, the organizational staff and community members who shared their stories also played a sponsorship role. Gigi's responsibility as a sponsor of this project involved providing access to the organization and to the community and ensuring ample opportunities to co-construct meaning together. Through the process of designing and conducting the study, I negotiated and renegotiated roles and responsibilities with Gigi and others in the community to ensure that their sponsorship was ethically acknowledged and appropriately defined.

Because this study evoked narrative inquiry, concerns of subjectivity and conflict of interest were less relevant than in studies conducted through a postpositivist lens. The stories that unfolded through the data collection and analysis processes were political²⁵ and purposeful. As

²⁵ Political here refers to the notion that interactions and relationships between human beings create "situation[s] where the distribution of social goods is at stake" (Gee, 2011, p. 96). Gee (2011) described social goods as anything that is considered of value by a group of people and which are distributed or withheld through the discursive interaction between people. A social good can be a tangible product, a relational construct, or an abstract concept. In the case of CBGL from the community perspective might be the continued partnership with university partners through which the needs of the community are met. These stories are therefore political because their intent is to inform policy and practice, which are used to establish social norms, dictating how people act within social structures (Woodside-Jiron, 2011). The politics of these stories seek to disrupt what Butin (2006) described as the double-bind facing service-learning through which program leaders are cautious to name the political nature of social transformation and instead present the partnerships through a value-neutral discourse. As such, the power to enact meaningful change is diminished because the politics of value-neutrality is one of preserving the current reality (Butin, 2006).

such, the influence of these sponsors in interpreting data was a necessary condition to enhance rigor and credibility in the findings.

Publication and Dissemination of Results. Wells et al. (2011) explained that “ethical issues related to ISL research extend to the very end of the research process: publication and dissemination of the results” (p. 335). The authors suggested four guidelines related to this ethical consideration: (a) authorship, (b) accuracy of reporting, (c) confidentiality and consent, and (d) minimizing risk. Similar to other forms of engaged scholarship, one way that dissemination is done ethically is by sharing the results back with the community. This ensures that the research process is transformative rather than transactional or exploitative.

Another consideration for publication and dissemination is that of ownership. Wells et al. (2011) explained that “ownership of the results should be viewed from the lens of mutuality and reciprocity” (p. 336). In other words, researchers should recognize that all constituencies involved in the process of examining a CBGL program or partnership have a claim to ownership of the outcomes. From this lens, it is crucial to take into consideration the interests, needs, and access of all. Furthermore, by working with the community to determine avenues for dissemination, researchers minimize the potential risks had they made decisions alone.

As part of a dissertation study, the potential of co-authorship is constrained by institutional barriers rooted in meritocratic orientations (de la Luz Reyes & Halcón, 1988; Scheurich & Young, 1997). However, in the process of translating this study from a dissertation manuscript to possible publications, I have collaboratively established a plan with Gigi to co-author several products. Co-authorship also provides an opportunity to ensure that meaningful coherence and resonance are not lost in the process of condensing the writing. Leaning into reciprocity as a crucial foundation for the partnership involved in this study, I engaged in

dialogue with Gigi and other community sponsors to determine potential products that could result from this study. These included practical tools that would benefit the organization and community directly as well as academic products that would contribute to the field broadly.

Meaningful Coherence

Finally, Tracy's (2010) eighth component of her "big tent" conceptualization was meaningful coherence. She explained, "studies that are meaningfully coherent eloquently interconnect their research design, data collection, and analysis with their theoretical framework and situational goals" (Tracy, 2010, p. 848). Every element of this study referred back to my epistemological and ontological foundations in critical theory and social constructionism, my methodological framing in decolonization and indigenization, and my conceptual underpinnings of intercultural leadership and interculturalidad.

My study also achieved meaningful coherence by consistently privileging the perspectives and priorities of the Indigenous and Guatemalan community at the forefront and decentering the Eurocentric, U.S.-centric, and global north-centric traditions of CBGL. In the next chapter, I will present contextual framing to orient readers to the themes and discussion of findings that follow.

Metodología

El Objetivo y las Preguntas de la Investigación

El principal objetivo de esta investigación se centra en examinar como la fundadora de una organización no gubernamental del departamento de Sololá, Guatemala describió las experiencias de su comunidad con los voluntarios extranjeros y como estas reflexiones pueden informar las colaboraciones entre universidad y comunidad. Este mismo estudio consideró la siguiente pregunta y la pregunta subordinaría:

1. ¿Cómo son las interacciones entre los voluntarios extranjeros y los miembros de la comunidad local según los miembros de una organización no gubernamental en la comunidad guatemalteca?
 - a. ¿Cuáles son las implicaciones que surgen de estas reflexiones para los programas de aprendizaje global basado en la comunidad?

El Diseño del Estudio

Una razón para la escasa erudición existente es que los estudios de alta calidad y profundizadas requieren tiempo considerable en el campo. Kiely y Hartman (2011) explicaron que la erudición cualitativa es especialmente útil para ampliar el conocimiento acerca de los resultados de programas tanto para los socios universitarios como para los comunitarios. Es así porque las investigaciones cualitativas proveen una metodología provechosa a través de la que los académicos de CBGL pueden colaborar directamente con los participantes del estudio y su ambiente mediante a entrevistas y observaciones en el campo. Aunque solo pude pasar cinco semanas en Guatemala debido a las restricciones de tiempo, diseñé este estudio como una microetnografía crítica para examinar la pregunta de investigación desde la perspectiva de los

participantes y empleé el testimonio como metodología para abordar la pregunta de investigación.

En consonancia con mi marco teórico, realicé este estudio de tal modo que se validaron varias formas de ser, conocer y hacer; invoqué la esperanza crítica que la convivencia representa; indigenicé el proceso de la erudición a través de colaboraciones comunitarias; y analicé la naturaleza socialmente construida del CBGL. Específicamente, me basé en el concepto del pluralismo metodológico integral (Davis & Callihan, 2013; Esbjörn-Hargens, 2009; Wilber, 2006) para abordar en profundidad la pregunta de investigación.

El Pluralismo Metodológico Integral

La premisa elemental del pluralismo metodológico integral se trata del hecho de que un entendimiento profundo de la realidad requiere que se consideren varias verdades contrapuestas para integrarlas en los marcos epistemológicos y ontológicos subyacentes en los que nos basamos (Wilber, 2006). Bailie et al. (2020) sugirió que el pluralismo metodológico se refiere al planteamiento en que se emplean más de una metodología y método y, de vez en cuando, más de una perspectiva epistemológica. Por lo tanto, hay tres principios fundamentales del pluralismo metodológico integral: la no exclusión, el envolvente, y la promulgación.

La no exclusión se refiere a la aceptación de las pretensiones de verdad que superan las pruebas de validez para sus propios paradigmas en sus propios campos. El envolvente es la idea de que algunas prácticas son más inclusivas, holísticas e integrales que otros. Por último, la promulgación representa el concepto de que los fenómenos divulgados por varias formas de investigaciones dependen, en gran medida, de un cúmulo de factores que influyen al académico obligado a divulgarlos (Esbjörn-Hargens & Zimmerman, 2009). De este modo, el pluralismo metodológico integral es una herramienta para ampliar el rigor de un estudio ya que se trata de

llevar a cabo una labor intersectorial a lo largo de cuatro cuadrantes que representan distintas formas de darle sentido al mundo (Davis & Callihan, 2013; Wilber, 2006).

Wilbur (2006) elaboró un modelo integral, *todo cuadrante, todo nivel* (AQAL por sus siglas en inglés), el que insta a los académicos y los practicantes a darle sentido a la realidad según la perspectiva de cada cuadrante (Figura 5.1, pág. 175). Esbjörn-Hargens (2010) explicó que los cuatro cuadrantes que constan el modelo del pluralismo metodológico integral representan el simple reconocimiento de que todo se puede examinar a través de dos distinciones fundamentales: (1) una perspectiva interior y una exterior y (2) una perspectiva singular y una plural.

Al reconocer que los seres humanos le dan sentido al mundo en base de un proceso simultáneo entre cada de los cuatro cuadrantes, Esbjörn-Hargens (2010) explicó que el modelo representa cuatro maneras distintas de ver y, por lo tanto, cuatro metodologías distintas de investigar. En un planteamiento integral, estas metodologías exploran (a) las emociones, las identidades de sí y las creencias de individuos a través de investigaciones psicológicas y experienciales, (b) los factores empíricos, químicos y biológicos mediante a los análisis de la conducta y psicológicos, (c) las perspectivas filosóficas, éticas y religiosas de una comunidad a través de investigaciones culturales y de cosmovisión y (d) los factores contextuales acerca del ambiente, el político, la educación, los leyes y la economía por medio de evaluaciones ecológicas y sociales. Robinson (2019) explicó que los cuatro cuadrantes surgen de manera constante y recursiva en consonancia con el patrón de influencia y restricción mutua. Por lo tanto, para llevar a cabo la transformación social, se necesita un planteamiento en que se toma en serio todo cuadrante

Según Davis y Callihan (2013), este modelo incorpora las ciencias, filosofías, religiones y culturas en un solo mapa de la conciencia humana en que se conserva la verdad única de cada una. El resultado es un mapa integral de las capacidades humanas. Es importante emplear un planteamiento integral en la erudición porque, como sugiere Murray (2010), la conducta humana es tan compleja que sirve como un examen Rorschach acerca de los modelos mentales científicos – si investigáramos la conducta humana rigurosamente de la perspectiva de cualquiera construcción, solo se observaría (y se promulgaría) un patrón, el que conforma con la perspectiva empleada. Tomando en cuenta este concepto, la teoría integral insta que no se puede entender ninguna de estas realidades (cualquier cuadrante de los Tres Grandes) desde la perspectiva de otra (Esbjörn-Hargens, 2010). Aunque los planteamientos integrales típicamente se tratan de los cuatro cuadrantes, no siempre es así. Al tender un puente entre por lo menos dos cuadrantes se pueden brindar conocimientos más profundos y resultados transformadores (Bourgoin & Vlachopoulos, 2019; Esbjörn-Hargens, 2010; Roetzel et al., 2019).

Además, Michie (2013) advirtió que los académicos no deban elaborar la erudición integral a partir de la presunción de que las metodologías se distribuirán uniformemente por todo cuadrante, explicando que sería mejor reconocer que cada uno se informa al otro. En este estudio, me basé principalmente en dos dominios – el cuadrante superior izquierdo y el inferior izquierdo. En consonancia con la sugerencia de Michie (2013) de examinar la cuestión de tal manera que se toman en cuenta los cuatro cuadrantes, adapté el modelo de cuadrantes para que refleje mejor los círculos concéntricos de mi marco teórico. La Figura 5.2 (pág. 177) representa mi marco metodológico informado por el pluralismo metodológico integral.

Específicamente, empleé dos metodologías pertinentes a los dominios de subjetividad personal y colectiva del modelo AQAL. El uso de testimonio permitió que explorara el proceso

de proporcionar sentido que emplearon Gigi y su comunidad acerca de sus experiencias con voluntarios ajenos (subjetividad personal), mientras el uso de métodos microetnográficos críticos produjo un entendimiento más amplio de las cosmovisiones y contextos culturales pertinentes en el estudio (subjetividad colectiva). Aunque la examinación de sistemas sociales rebasaba el objetivo del estudio, contextualicé los procesos de coleccionar los datos y analizarlos dentro del cuadrante inferior derecho (objetividad sistémica social). Dada la naturaleza global del CBGL, fue necesario tomar en cuenta el rol que juegan los sistemas geopolíticos, económicos y coloniales en estas colaboraciones.

Testimonios Construidos en Conjunto

La investigación narrativa crítica fue una herramienta poderosa para explorar las historias de la fundadora, el personal y los miembros de la comunidad vinculados con CC respecto a sus experiencias con voluntarios extranjeros. Específicamente, utilicé la metodología *testimonio*. El testimonio es un modo de transferir las narrativas personales y colectivas y lleva una historia larga y cultural a lo largo de América Latina, a pesar de que se considera que la tradición literaria tuvo sus comienzos en los años setenta entre una creciente resistencia al imperialismo que se sufría en el sur global (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012). El testimonio surgió del campo de los estudios latinoamericanos y se ha empleado en general para documentar las experiencias de grupos oprimidos y para denunciar las injusticias (Pérez Huber, 2009). Con el tiempo ha evolucionado y se emplea en otros campos como la educación, la psicología, las humanidades y otros (Delgado Bernal et al., 2016). A menudo, el testimonio se usa como marco metodológico y como método, típicamente encajado en las epistemologías LatCrit y/o feministas chicanas y guiado por fines de antirracismo y la justicia social (Delgado Bernal et al., 2012).

Sin embargo, tuve cautela al realizar la labor narrativa sin reconocer la naturaleza interpretativa de contar relatos de otros. A pesar de no grabar y transcribir mis pláticas (Véase la sección sobre los métodos de coleccionar los datos para una descripción detallada) en este estudio, mi memorándum analítico constó exclusivamente de las viñetas que quise documentar de tal modo que, en la medida de lo posible, se conservaban las historias orales originales. De esta manera, transcribí estas pláticas a través del filtro de mi memoria y mi ser sociocultural. Bird (2005) explicó que, ya que el transcriptor no representa la voz originaria y no logrará captar en su totalidad el significado embebido y debido, es inevitable que el acto de transcribir asuma las interpretaciones del académico. Para disminuir el potencial de apropiarme de estas pláticas y malinterpretarlas, empleé la metodología que Gallagher-Geurtsen (2012) describió como testimonios contruidos en conjunto, los cuales proveen una manera más auténtica de reconocer las maneras en que se manifestó mi voz en el estudio.

Una mujer maya de Guatemala, Rigoberta Menchú (1984), contó uno de los testimonios más conocidos, en que surgió las experiencias de su comunidad durante el conflicto armado interno en Guatemala que duró 36 años y en que las comunidades mayas fueron el blanco y oprimidas. Como resultado de su adhesión a la naturaleza colectivista del testimonio y de sus raíces indígenas, Menchú se encontró en el centro de un debate muy animado respecto a la divergencia entre esta metodología y las ideas eurocéntricas acerca de la verdad (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012). Los académicos del norte global, sobre todo el antropólogo estadounidense, David Stoll (1999), la denegaron y la descreditó a Menchú por su testimonio en base de que no representaba sus experiencias personales, y por ello no cumplió con los estándares eurocéntricos de *verdad* (Pérez Huber, 2009). A pesar de estos choques epistemológicos, varios académicos latinos han adoptan la metodología por su poder de centrar y

ampliar las voces de los oprimidos en lugar de perpetuar la idea de que los que ya tienen el poder deben *dar voz* a los que no lo tienen.

Existen varios contextos en los que se usa el testimonio para avanzar estos fines de justicia – dentro de barreras socioculturales y a través de ellas. Dentro de la comunidad latina, los testimonios a menudo se construyen mediante una perspectiva de feminismo chicano para surgir las experiencias de mujeres latinas en la cultura machista además de cómo los hombres le dan sentido a su masculinidad latina. A través de las barreras socioculturales, los testimonios se usan muy a menudo para contar los relatos racializados de la gente latina dentro de espacios gringos o acerca de sus interacciones con estructuras y sistemas gringos. Como hombre cisgénero el emplear esta metodología elaborada principalmente por académicas feministas críticas fue un dilema ético que tuve que tomar en cuenta, sobre todo porque este estudio no se centró en la examinación de dinámicas de género.

Al final, me basé en las fundaciones etnoculturales como académico latino y la base ontoepistemológica de CC y el contexto guatemalteco para concluir que el testimonio fue una metodología adecuada para este estudio. García y Ramírez (2021) explicaron que la teoría feminista chicana, basada en la labor teórica de Gloria Anzaldúa, requiere que los académicos empleen metodologías a través de las cuales se pueden explorar y centrar las experiencias y los conocimientos de pueblos marginalizados cultural y racialmente. Dado que el énfasis de este estudio fue las experiencias culturales, raciales y coloniales de la comunidad guatemalteca con los voluntarios extranjeros principalmente de herencia europea, la metodología de testimonio proporcionó una oportunidad poderosa de surgir y centrar las perspectivas de los silenciados.

Aunque Pérez Huber (2009) explicó que no hay definición universal del testimonio, sugirió que se puede entender el concepto como un recorrido verbal del testigo quien habla para

revelar las injusticias raciales, de clase, de género y nativistas que se han sufrido. A través de este recorrido, se presentan formas de curación, fortalecimiento y abogacía informadas por visiones de un presente y futuro más humano. Debido a la naturaleza crítica de la metodología que resiste la estandarización, existen varios planteamientos a la construcción del testimonio y muchas formas distintas que pueden tomar las narrativas.

Por ejemplo, hay transcripciones literales en que se documentan las historias exactamente como se cuentan por los participantes. Otro ejemplo es la narrativa construida en conjunta en que se tejen las historias de los participantes a través de un proceso colaborativo de organizar los datos. Este proceso requiere el esfuerzo de las energías físicas, cognitivas y emocionales del académico y del participante para contar relatos profundamente personales y privados, típicamente por individuos y grupos minorizados (Gallagher-Geurtsen, 2012). Para este estudio, decidí emplear el planteamiento de construcción en conjunto para colaborar con Gigi en la representación de los relatos que surgieron de mis pláticas de tal modo que se sostuvo la autenticidad polivocal de las viñetas originales mientras a la vez se unificaron para darles sentido a las experiencias de la comunidad con voluntarios extranjeros (Véase a la Figura 5.3, pág 181).

Delgado Bernal et al. (2016) explicaron que los testimonios son performativos ya que la narrativa simultáneamente hace frente a lo personal y lo colectivo de la formación de identidad mientras se traducen las opciones, silencios e identidades. Dentro del proceso de elaborar el testimonio, es importante que los académicos tengan cautela en no hablar en nombre de los participantes, sino que construyan en conjunto el conocimiento acerca de sus experiencias. De esta manera, el uso del testimonio como metodología aportó al trastorno del rol tradicional del intelectual/artista como portavoz para los que no tienen voz (Yúdice, 1991). Además, fue recordatorio de la necesidad de hacerme a un lado para que resuenen las voces de la comunidad.

La construcción conjunta del testimonio brindó la oportunidad de reconocer y abordar las circunstancias en que mis perspectivas culturales resultaron en malas interpretaciones. Por lo tanto, Gigi y yo nos esforzamos por resituar la perspectiva guatemalteca en la vanguardia de la colección y análisis de los datos.

Una consideración epistemológica importante acerca de los testimonios es el concepto de la verdad y de la autenticidad (Delgado Bernal et al., 2012). Los testimonios no se tratan tanto de la verdad desde o sobre una persona, sino de la verdad de una persona (Beverley, 2004). En la elaboración y documentación del testimonio, Pérez Huber (2010) explicó que los académicos tendrán que basarse en la intuición cultural y emplear sus propias formas de saber y conocer que se han evolucionado a través de sus experiencias personales, académicas y profesionales. Así es como pueden involucrarse en este proceso colectivo de acordar, discrepar, compartir y teorizar. Los académicos principales del testimonio como Pérez Huber (2009) y Beverley (2004) sugieren que las ideas dominantes y normativas sobre la verdad se enraízan en la epistemología eurocéntrica. Por lo tanto, no se debe enfocar en juzgar la veracidad del relato personal como una verdad singular.

Al contrario, la autoridad ética y epistemológica del testimonio deriva de la premisa de que se debe presumir que el narrador es alguien quien vivió los eventos en carne propia o de forma indirecta mediante las experiencias de amigos, familiares, vecinos o parejas (Beverley, 2004). Dicho de otra forma, un aspecto esencial acerca de la pertinencia cultural del testimonio está avalado por la naturaleza colectivista de la metodología. Alemán (2016) también sugirió que los testimonios a menudo se narran en primera persona, aunque la experiencia singular hace referencia a la experiencia colectiva y más amplia. Al tejer estos relatos únicos y compartidos, los testimonios aspiran empoderar y liberar (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012, 2016).

En consonancia con mi objetivo de descentrar que tan normalizadas son las perspectivas coloniales y del norte global, el testimonio fue una herramienta para centrarme en las historias de la comunidad guatemalteca de manera pertinente cultural y epistemológicamente. Por no grabar y transcribir las pláticas, usé mis notas de campo y memorándums analíticos para construir en conjunto el testimonio para representar las percepciones de la comunidad anfitriona. Aunque el testimonio consta de los relatos de miembros de la comunidad y el personal de CC, la construcción conjunta con Gigi dio vida a una voz unificada para brindar una experiencia estética para los lectores.

Ya que toda plática se realizó con individuos conectados a la CC de alguna manera, me adherí a la naturaleza colectivista de la metodología de del contexto guatemalteco para narrar el testimonio en primera persona desde la perspectiva de la fundadora de CC, Gigi. Dado el poder del testimonio para reflejar las experiencias personales y compartidas, se puede inferir que los relatos de los miembros de la comunidad deben conseguir la resonancia con Gigi como una persona activa y participativa en la comunidad a pesar de que algunos relatos no reflejan exactamente sus experiencias personales. De esta manera, estaba hablando mediante su comunidad en vez de hablar por esta. Debido al uso del testimonio y de otras formas no explotadoras de colección de datos, indigenicé el proceso de investigación y legitimé las formas locales de ser, conocer y hacer.

Mientras platicaba con miembros de la comunidad guatemalteca, también tomé notas de los elementos del dialecto guatemalteco con los que no conocía y los aclaré con Gigi para asegurar de que se tomara en consideración el contexto social además del significado arraigado y deseado (Bird, 2005). Al hacerlo, se consiguió la fidelidad al evento y a la metodología. A pesar de que mi fluidez en el español me permitió entender las pláticas en general, el dominio del

dialecto guatemalteco de Gigi aseguró que se tuviera en cuenta el estilo lingüístico local. Me reuní regularmente con Gigi para averiguar si se vieron reflejados la esencia, el intento y el tono de la conversación de tal manera que se honró el lenguaje local (Bird, 2005). Luego, utilicé un planteamiento bilingüe para mis memorándums analíticos, los que tomaron la forma de diarios, traduciendo mi experiencia al inglés si procede y dejándola en español si de otra manera se habría sido perdida la esencia de la conversación a través de la traducción.

Del mismo modo que estos memorándums analíticos, al principio el testimonio fue escrito de forma bilingüe. En consonancia con la labor del testimonio, colaboré con Gigi en un proceso de verificar los relatos que se contaron para asegurar de que mis interpretaciones no se alejaran de las experiencias de la comunidad (Gallagher-Geurtsen, 2012). Esto significa que constantemente estaba traduciendo el testimonio entre el español y el inglés a lo largo del proceso de verificación para que cada versión actualizada se alineara con la visión de Gigi para la narrativa.

A lo largo del proceso del análisis de datos, Gigi y yo colaboramos en traducir el testimonio del español al inglés, del inglés al español y del español mexicanoamericano al español guatemalteco. Esta colaboración fue necesaria porque, juntos, estamos familiarizados con los contextos lingüísticos y culturales del idioma de origen y de destino (Lopez et al., 2009). Lopez et al. (2008) explicaron que los traductores deben ser individuos que aprendieron el idioma y la cultura en diversos tiempos en vez de haber sido sometido en los dos contextos a la misma vez. Esto sirve para garantizar una percepción más precisa de cada cultura.

Decidí escribir esta tesis en ambos idiomas para hacerla accesible y asegurar que sea beneficiosa para la comunidad y la organización. El testimonio final en español fue escrito completamente en español, mientras la versión en inglés es un testimonio bilingüe, aunque

predominantemente en inglés. Las dos versiones cuentan con las perspectivas de la comunidad acerca de sus experiencias con voluntarios extranjeros. A través de este testimonio, espero brindar recomendaciones para la práctica que fomentan la convivencia mediante diseños programáticos que descentran la experiencia educativa de los alumnos y los beneficios financieros de la institución para que, en cambio, la comunidad anfitriona sea involucrada en toda fase del proceso.

Microetnografía Crítica

La etnografía es un enfoque metodológico dirigido a dar sentido al conocimiento situado de un contexto cultural específico a través de un extenso tiempo en el campo (Gobo, 2008). La investigación etnográfica se caracteriza tradicionalmente por el uso de trabajo de campo en el que el investigador se involucra con y en el contexto de la comunidad. Debido a que el investigador se incrusta en el contexto del estudio, Conquergood (2003) explicó que "la etnografía es una *práctica encarnada*, es una forma intensamente sensual de conocer" (p. 353, énfasis en el original). El enfoque etnográfico es muy adecuado para estudiar los programas de CBGL dado que tanto la metodología como el tema de la investigación representan experiencias inmersivas y situadas (Kiely & Hartman, 2011).

Si bien muchos métodos de recopilación de datos se utilizan en etnografía, la herramienta diferenciadora clave es la observación de campo (Gobo, 2008). Las observaciones pueden variar en función de la estrategia etnográfica emprendida por el investigador, que a menudo se encuentran en algún lugar de un espectro entre las observaciones participantes y no participantes. Las observaciones no participantes se centran en mantener la distancia de los *sujetos* de investigación en un intento de mitigar la posible interferencia del marco de referencia del investigador en el examen y la descripción de las normas y comportamientos culturales (Gobo,

2008). Por otro lado, las observaciones participantes son un enfoque más relacional y participativo que busca comprender el significado subyacente detrás de estas normas y comportamientos.

Los investigadores que realizan investigaciones etnográficas de observación participante ocasionalmente recopilan fuentes adicionales de datos, aunque de una manera distinta de otras formas de investigación cualitativa. Las entrevistas etnográficas, los grupos focales y el análisis de documentos se realizan y analizan específicamente a través de la lente de la creación de sentidos in situ (Gobo, 2008). En otras palabras, los investigadores involucrados en la investigación etnográfica participarán en interacciones breves, improvisadas y típicamente informales con los participantes como una forma de aclarar el significado cultural más profundo detrás del fenómeno observado que de otro modo podría ser inaccesible para el investigador.

Las críticas posmodernas y feministas a la etnografía han avanzado la metodología más allá de sus orígenes colonialistas centradas en construir y describir el *otro* proverbial (Conquergood, 2003; Turner, 1979). En cambio, estas perspectivas abogan por un enfoque participativo y co-construido de la etnografía basado en una ética del cuidado (Denzin, 1997; Ellis, 1995; Meyer, 2008). Desde el campo de la antropología, Visweswaran (2003) sugirió que "la cuestión no es realmente si los antropólogos pueden representar mejor a las personas, sino si podemos ser responsables de las propias luchas de las personas por la autorrepresentación y la autodeterminación" (p. 89).

Esta lente cambia la prioridad de la etnografía de las observaciones positivistas a una filosofía del rendimiento (Conquergood, 2003). En otras palabras, los etnógrafos críticos reconocen que los seres humanos construyen creativa y colaborativamente el mundo social a través del compromiso activo entre sí. Un informe etnográfico, en esencia, es una instantánea de

la realidad que la comunidad estaba creando en el momento del estudio. Para ello, es necesario co-construir el proceso de investigación con la comunidad desde el diseño hasta la representación y la difusión. Al hacerlo, la investigación etnográfica tiene un propósito transformador "como una acción social que puede influir en la forma en que las comunidades cambian" (Savage, 2003, p. 336).

Este enfoque vecinal de la etnografía también transforma el propósito y el enfoque de la metodología. En lugar de volver a presentar al *Otro* en beneficio del conocimiento académico, la etnografía como un acto de vecindad reconoce la agencia de los miembros de la comunidad, crea oportunidades para espejos y ventanas a través de las cuales los miembros de la comunidad y los forasteros pueden crear conciencia crítica sobre las realidades actuales, y luego moviliza a las personas para determinar colectivamente los caminos a seguir (Cammarota, 2007; Salvaje, 2003).²⁶

Del mismo modo, Magnat (2012) sugirió que los etnógrafos que trabajan dentro del contexto indígena deben arraigar su estudio en las perspectivas indígenas "para practicar la etnografía del rendimiento como un proceso que lleva a cabo una acción significativa, de modo que nuestro trabajo pueda fortalecer y mantener el bienestar de las relaciones de las que depende nuestra supervivencia, como especie ejecutante, depende tan crucialmente" (p. 152). Para lograr esto, el investigador se involucra en un proceso continuo de examinar las dimensiones socioculturales del contexto, negociar el significado con los participantes y reflexionar sobre las consideraciones éticas del diseño y la implementación de la investigación.

²⁶ Me baso en el concepto de espejos y ventanas (Obispo, 1990) que se refiere a la manera en que los relatos pueden servir como herramientas de ser consciente de sí (espejos) y de otros (espejos). Estas dos construcciones coinciden de vez en cuando si la historia habla sobre la realidad de una persona o comunidad distinta de la nuestra y, a través de esta nueva consciencia, entendemos más nuestra realidad.

Madison (2005) explicó que el etnógrafo crítico "nos lleva por debajo de las apariencias superficiales, interrumpe el estatus quo y desestabiliza tanto la neutralidad como las suposiciones dadas por sentadas al sacar a la luz operaciones subyacentes y oscuras de poder y control" (p. 5). Al hacerlo, "la etnografía crítica rechaza la idea de que la investigación puede ser libre de valores. Argumenta que términos como *neutralidad* y *objetividad pueden ... contribuir a la opresión favoreciendo, a propósito o no, a los grupos privilegiados*" (Pavlakís, 2020, pp. 6-7, énfasis en el original). Además, los etnógrafos críticos reconocen la naturaleza problemática de la investigación que intenta hablar *por* los demás, especialmente en estudios realizados con comunidades cuyas formas de conocer, ser y hacer han sido históricamente descartadas, devaluadas y silenciadas (Madison, 2003).

En lugar de perpetuar la dicotomía de opresor y oprimido, Madison (2003) explicó que la etnografía crítica adopta una postura de esperanza crítica, que ella describe como el *desempeño de las posibilidades*. Para mantener un compromiso con este desempeño de posibilidades, un etnógrafo crítico debe reflexionar sobre tres preguntas orientadoras:

(1) ¿Por qué medios definibles y materiales con los propios Sujetos se benefician de la actuación? (2) ¿Cómo puede la actuación contribuir a una ciudadanía más ilustrada e involucrada que perturbará los sistemas y procesos que limitan las libertades y posibilidades? (3) ¿De qué manera los artistas sondearán las cuestiones de identidad, representación y equidad que enriquecerán su propia subjetividad, política cultural y arte? (Madison, 2003, p. 472)

En este estudio, indagué mi investigación en las perspectivas e intereses de la comunidad guatemalteca para identificar, definir y construir la utilidad de esta investigación para la comunidad. Al sacar a la superficie las experiencias vividas de los miembros de la comunidad y crear un espacio a través del cual podrían reflexionar críticamente sobre el pasado y el presente,

este estudio también permitió procesos individuales y colectivos de creación de significado para construir un futuro mejor. Finalmente, también me imprimí activamente en la naturaleza problemática de los enfoques eurocéntricos y centrados en los Estados Unidos para estudiar los programas CBGL que tienden a pintar una imagen positiva de estos programas.

En lugar de perpetuar las perspectivas centradas en los Estados Unidos, me centré en crear un espacio para que la voz auténtica de la comunidad sea escuchada y valorada y para que estas voces informen la teoría y la práctica. Reyes Cruz (2008) explicó que descolonizar la etnografía implica "fundamentar nuestras teorías, anclarlas, en las reflexiones que los no académicos hacen sobre la vida social tal como la viven, elaborando teoría *con* ellos en lugar de *sobre* ellos" (p. 656, énfasis en original). La construcción de una teoría arraigada en las epistemologías locales de las comunidades indígenas y/o que tienen fuertes vínculos con las raíces indígenas contribuye a descolonizar el conocimiento.

Específicamente, utilicé la noción de microetnografía de Wolcott (1990) como una forma de enfocar mi análisis del caso en "comportamientos particulares en entornos particulares en lugar de intentar retratar todo un sistema cultural" (p. 64). Este enfoque involucra varios elementos de la etnografía tradicional, pero se centra en las interacciones entre actores dentro de un microcosmos de un contexto cultural más amplio (Garcez, 1999). En otras palabras, mi estudio puede arrojar luz sobre las experiencias que la comunidad guatemalteca tiene con voluntarios internacionales, pero estas experiencias solo reflejan un aspecto de su vida cotidiana. La lente más enfocada también sirve como una advertencia para que los lectores recuerden que el objetivo aquí no es generalizar los hallazgos de este estudio a todas las comunidades anfitrionas de todo el mundo. Más bien, estas percepciones comunitarias representan las experiencias específicas de los miembros de esta comunidad en particular en este rincón particular del mundo.

El uso de un diseño crítico de microetnografía me permitió examinar críticamente la realidad socialmente construida que emerge a través de las asociaciones CBGL. A través de este enfoque, busqué (a) criticar la dinámica de poder inherente a los programas CBGL; b) mantener un compromiso con la comunidad guatemalteca a través de métodos de investigación no explotadores; (c) validar diferentes formas de conocer mediante la re-presentación de las percepciones de la comunidad de una manera cultural y epistemológicamente relevante; y (d) promover el concepto de convivencia arrojando luz sobre cómo convergen estos diferentes marcos de referencia para abordar la cuestión de la investigación.

La Figura 5.3 ilustra la alineación entre mis marcos teóricos y metodológicos (Figura 4.2 y Figura 5.2). El triángulo azul representa la perspectiva cultural y epistemológica de la comunidad guatemalteca con la que participé en este estudio. De esta manera, descentré la primacía del norte global y situé el conocimiento local como una forma igualmente válida de dar sentido.

La Selección de Participantes

Hay dos grupos de participantes involucrados en este estudio, además de los datos etnográficos que coleccioné a través de la reflexión del académico (Tabla 5.1).

Tabla 5.3. Los Participantes y la Colección de Datos

Participantes	Colección de Datos
Gigi (fundadora de Construyendo Comunidad)	Verificación; Pláticas como entrevistas
Aproximadamente 40 guatemaltecos de la comunidad que trabajan por Construyendo Comunidad y/o reciben apoyo de la organización y han colaborado con voluntarios extranjeros, incluso los alumnos estadounidenses de CBGL.	Pláticas como entrevistas
Académico	Notas de campo; Observaciones

Para este estudio, empleé el método de pláticas (descrito en más profundidad más Adelante) con miembros de la comunidad en el departamento de Sololá, Guatemala. Estos miembros de la comunidad trabajan por la organización no gubernamental y/o reciben apoyo de ella. Para garantizar la confidencialidad, me refiero a la organización bajo un seudónimo, Construyendo Comunidad (CC). Esta organización proporciona varios servicios principales: una escuela de primaria y secundaria que fomenta el aprendizaje holístico; un centro de servicios familiares en que fortalecen a las mamás, los papás y los guardianes; y una granja sostenible para combatir la desnutrición dentro de la comunidad y fomentar la soberanía alimentaria. La comunidad consta de guatemaltecos indígenas y ladinos con fuertes lazos con los pueblos K'iche', Kaqchikel y Tz'utujil.

La fundadora de CC, a quien le llamo Gigi, participó en este estudio como la única participante formal. Decidí limitar mis criterios de participación para disminuir la naturaleza explotadora de la erudición que se realiza dentro de contextos indígenas. Por lo tanto, decidí colaborar con Gigi porque su organización ha acogido a voluntarios internacionales, incluyendo varios alumnos estadounidenses de programas de CBGL. Debido a estas experiencias, Gigi, su personal y los miembros de la comunidad con conexiones a CC tuvieron perspectivas e historias que permitieron que abordara las preguntas de investigación. Gigi es nativa de la región y se la considera un líder en la comunidad. En lugar de proporcionar información demográfica para definir la identidad de Gigi a través de los lógicos raciales y coloniales (Chávez-Moreno, 2021), presento su testimonio para que el lector pueda entender las perspectivas que informan su participación en este estudio. En su testimonio, describe las experiencias que la llevaron a fundar la organización.

Mi historia se remonta desde la conquista de mi país – bueno, la conquista de Latinoamérica al que vinieron los españoles. Desde allí se remonta la historia de cada uno, de cada latinoamericano. Y lastimosamente nos han vendido una historia falsa. Nos la creímos desde la escuela, lo que nos enseñaron año con año sobre el descubrimiento y conquista de mi país, que vinieron los conquistadores a salvar nuestras raíces. Digamos, a mejorarla, porque nos hicieron creer de que los mayas eran tontos, eran haraganes, salvajes, y que los españoles vinieron con unos espejos a engañarlos y por estos cachivaches sin ningún valor, les entregaron todas sus riquezas. Así fácilmente les entregaron todas sus tierras. Pero la historia no es así.

Vinieron con la ambición de saquear no solo las riquezas, sino la dignidad de estos pueblos, abusando de las mujeres, asesinando y esclavizando a todos los habitantes. Se robaron tanta sabiduría ancestral que había en nuestros pueblos originarios. Terriblemente es totalmente una historia falsa la que nos enseñaron en la escuela y nos han hecho creer por siglos. Y a raíz de esto – de esta historia – vinieron a desencadenar, a desembocar tantas problemáticas en nuestras comunidades y en nuestra sociedad.

Una es el divisionismo, la discriminación. El que “yo soy mestizo, entonces yo me creo mejor que tú.” Y que tengo más oportunidades. El mestizo tenía la oportunidad de estudiar, de tener un estatus, más libertades. En cambio, la persona indígena no. No podía siquiera considerarse humano. Lo consideraban menos que un humano. Entonces había mucha esclavitud. Sin llamarse “esclavitud,” había esa esclavitud.

Desde allí se remonta todo, ¿verdad? Todos estos problemas que han venido a derivar en tanto odio y tanta guerra. Siento que también, además de eso, estos mestizos ya no estaban bajo el mando, digamos, de España, pero necesitaban seguir con ese vínculo hacia una potencia. Y entonces vinieron otras potencias, como Estados Unidos. Y entonces igual que el conquistador que vino, nuestros gobiernos entregaron nuestras riquezas a las potencias trayendo mucha más pobreza a las personas mayas. Porque se les ha quitado no sólo sus recursos, sino que todo, ¿verdad? Todo acceso a cualquier cosa: a salud, a educación.

Y entonces, la otra cosa es que a nuestros gobiernos han venido a saquear para entregarlo y por miserias. Por maíz quebrado, por maíz de otros países. Siendo nosotros productores de maíz, los Estados Unidos nos vienen a donar maíz que allá lo utilizan para los animales. Han venido a hacer experimentos, digamos, el gobierno se pidió perdón de Estados Unidos, yo creo que con Barack Obama e Hilary Clinton fue, porque vinieron a hacer experimentos directamente a seres humanos. Por ejemplo, en los años 40, los estadounidenses hicieron experimentos con el tema de la sífilis.

Entonces yo siento que ese colonialismo no se ha terminado, porque nos creemos, digamos, nos han vendido de que somos menos. Sin embargo, tenemos tanta potencialidad como los otros países. Y lo peor de todo es que tenemos los recursos que no tienen los otros países. Pero si nosotros fuéramos así de fuertes, fuéramos una potencia y no les conviene, ¿verdad?

¡Entonces seguimos con ese cuento! Yo siento que entonces, desde mi papá, siento que él fue consciente de todo eso. Mi papá fue, digamos, fruto de una

relación y fue criado por su mamá soltera, ¿verdad? Y entonces, bueno él de chiquito empezó lustrando zapatos y todo. Pero como era una persona muy inteligente y le gustaba mucho hablar y todo, entonces en la escuela lo ponían mucho a declamar y a ser un líder. Y así él empezó a hacerse consciente de todo lo que estaba pasando. Después fue a la ciudad a trabajar en el ferrocarril. Y allí fue donde, yo creo, que le nació más su conciencia de ver la inequidad de nuestro país. Y al no sentirse feliz por eso. Porque entonces él empezó a luchar por los derechos humanos. Desde joven, desde muy joven, empezó a ver esa situación, ¿verdad? Lo inequitativo que era nuestro país. Y cuando yo tenía 10 años, a él lo secuestraron y nunca más apareció.

Entonces siento yo que desde allí – bueno, desde antes empezó toda mi historia. Pero yo creo que desde allí fue la chispa que yo dije “¡no más!” Porque para mí fue un sufrimiento, fue desgarrador perder a mi papá. Pero también perder a esa figura que podía y que hablaba de igualdad. Entonces no comprendía a esa edad como las personas podían deshacerse de gente que querían un cambio; que querían algo bueno por su país. Entonces siento yo que desde allí empezó a cocinarse algo en mí, en mi corazón y en mi cabeza.

Y bueno, igual yo siento que mi mamá fue una parte importante también porque ella nos enseñó realmente a luchar. A luchar, a no dejarnos. Porque yo creo que hubiese sido fácil para ella, bueno, de doblegarse e irnos a otro país y pedir un asilo o cosas así. Pero ella realmente continuó forjando en nosotros esa parte de luchar. De que a pesar de que también nos dicen que las mujeres no

podemos. Pero no, no era cierto, ¿verdad? Que como mujer podíamos luchar, podíamos hacer algo por nuestra comunidad.

Y entonces yo creo que a partir de ellos dos, yo logré darme cuenta de muchas cosas. Porque yo era una joven privilegiada: estudié en un colegio privado de mujeres. Mi colegio era de los mejores en Guatemala. Pude estudiar inglés, pude estudiar. Tuve muchas oportunidades. Muchísimas oportunidades. Entonces yo creo que, al verme de esa parte de mi privilegio, de que realmente yo tenía que hacer algo por Guatemala. No quedarme estancada como que, “ay sí, yo soy una mujer privilegiada” y ya. Sino que, en base a este privilegio, yo tenía que hacer algo. Entonces empecé, y agradezco por las oportunidades que he tenido de poder ir a conocer también la realidad de mi país.

Digamos, en las comunidades donde yo he trabajado. El ver que las mujeres, vaya, que no se consideraban como personas. Y más la mujer era peor porque todavía el hombre tenía un poquito más de derechos. Pero la mujer era totalmente sin derechos, ¿verdad? Entonces ver mujeres en las comunidades cargando a su bebé e ir kilómetros tras kilómetros bajando como en montañas a traer agua, porque no tenían agua en su casa. Sin haber comido, maltratadas, con violencia, con tantos hijos y, aun así, verse felices. De que te dan una sonrisa, tú llegas y te dan una sonrisa.

Entonces, siento yo que eso me motivó a que realmente yo tenía como privilegiada ese poder de ver que podía hacer con todo lo que yo estaba aprendiendo y tenía. Entonces vi también la parte de educación. Que realmente la educación que se da en las comunidades es para mantenernos bajo el yugo.

Digamos, no podés pensar, no podés actuar, no podés nada. Sino que te enseñan a repetir, a repetir y a repetir y a copiar. Y entonces te ponen en la mente de que algún día esto te va a servir. De que esta educación te va a servir para trabajar, para seguir subyugado, ¿verdad? Y no para pensar. Para que un jefe te diga que hacer, que hay que poner, cómo te vas. Entonces son cosas que realmente yo veo que, por eso, dediqué muchos años a la investigación de una nueva clase de educación. Una educación con corazón, una educación que realmente pudiera potenciar a las personas y no subyugarlas ¿verdad?

Es por eso que decidí centrarme en la educación holística y me di cuenta de que también no podía trabajar solo con los niños. Porque los papás eran una parte importante dentro de su vida, ¿verdad? Y que no los podíamos dejar atrás. Si llegábamos a empoderar al niño, llegaba a su casa y ¿qué iba hacer el niño con todo ese poder que tenía?

Yo me recuerdo que un día yo iba a Quiche. Que trabajaba con familias y hablábamos de eso, ¿verdad? Y entonces hablábamos de la parte importante de los papás en la vida de sus hijos, esa importancia de la vida de sus hijos. Y yo me recuerdo que el papá decía: pero ¿cómo iba a ser importante, si él se consideraba menos que una persona? No sabía leer ni escribir. Es por esto que, para él, era importante el maestro. Porque él era el que iluminaba, el que llevaba conocimiento y, como sus hijos eran cajas vacías, el que llegaba a llenarlos de ese conocimiento. Como él no sabía ni leer ni escribir, entonces ¿cómo iba a poder él apoyar a su hijo? Entonces fueron cosas tan importantes que yo aprendí en esas comunidades que realmente ahora lo estamos viviendo y transformando en el proyecto.

Uno es la educación. Es bien importante que esa educación no sea solo para llenarlos del conocimiento sino también que los fortalezca para toda su vida. Para que ellos puedan pensar críticamente y tengan capacidad de análisis y poder tomar decisión. Y que puedan estar conscientes de ellos mismos, del potencial que ellos tienen y de su entorno. Para que entiendan que sus acciones son determinantes en su comunidad igual en el mundo.

La segunda es la importancia del papel que juegan los papás en la vida de los niños. Como son familias vulneradas, son personas que han sido vulneradas desde su infancia. Así que ellos están reproduciendo esto con sus hijos. Le tenemos que dar otra cara al apoyo que les estamos dando a los papás, sin juicio. Que ellos pueden ser conscientes de su historia y que, a través de esa, puedan ellos decidir cambiar la historia de sus hijos. A pesar de que no saben leer, a pesar de que no estén conscientes, ellos también tienen que saber que no importa su edad, ellos tienen también potencialidades y que pueden descubrirlas para cambiar su situación.

Además de que, digamos, en base a todo lo que hemos investigado con las familias, a no juzgar a las mamás o a los papás porque ellos vienen también con todo el peso de violencia, de inequidad, de lo mismo. Entonces no venimos a juzgar a esos papás y a esas mamás, sino que integrarlos y decir, “bueno, queremos entenderlos y a partir de ese entendimiento que tengamos con ustedes poder trabajar juntos para cambiar.” No podemos tener la idea de llegar y que hay que enseñarles a pescar en vez de darles el pescado. Realmente, son dos vías relacionadas. ¿Cómo van a aprender a pescar si no hay pescados?

Entonces necesitamos esa parte que no sea paternalista, pero de que estamos dando el pescado como no tienen oportunidades de nada. Necesitamos darles este pescado y al mismo tiempo empoderarlos y enseñarlos a pescar. Entonces por eso es bien importante no sólo con los niños, sino que también con los papás y las mamás. La idea principal de Construyendo Comunidad es que somos una familia y que juntos podemos hacer los cambios que se necesitan para nuestra comunidad. No venimos a imponer. Entonces no somos salvadores, no somos colonizadores, no somos conquistadores. Porque eso para mí es súper importante. Que nosotros, como equipo, venimos a compartir nuestro conocimiento y que también nosotros podemos aprender de esas familias.

Porque hemos aprendido muchísimas cosas. Una parte importante es la sabiduría ancestral, de cómo se hacía, de muchas cosas, ¿verdad? Somos también humanos que vienen a aprender y que venimos a dejar parte de nuestra esencia pero que también estamos abiertos a recibir. Eso es lo más importante.

Siento yo que en la organización eso para mí es lo más importante. Yo no soy más porque yo soy una licenciada, o porque soy mestiza, o porque lo que sea. No. Yo soy igual y eso es el mensaje que también tenemos que traer. Digamos hay gente extranjera también trabajando con nosotros y de que entiendan ellos. Y que también los compañeros y las familias entiendan que no son más, que son iguales. A pesar de que son blancos, o canches o rubios, no son más. No son más. Tenemos las mismas dificultades, somos humanos.

Tenemos las mismas dificultades, tenemos sentimientos, emociones. Vivimos historias que hasta pueden ser muy parecidas. Entonces yo creo que esa

parte humana es la que tenemos que rescatar de todo esto. Y que nuestro trabajar para mí no es un trabajo. Para mí es esa pasión, ese compromiso, ese agradecimiento de las oportunidades que yo tengo y que los otros no tienen y de llevar así de la mano. Que estemos de la mano, en comunión. Trabajando por transformar nuestro mundo.

Cada uno es un hilo, un hilo dorado. Yo estaba hablando de esa parte que para mí el tejido se relaciona mucho con nuestra cosmovisión maya en primer lugar. Porque siento que, en cada casa de las familias en las comunidades, hay una tela. Que las mujeres son la parte importante de esa tela. Pero que también esa tela une. Digamos, los hilos vienen separados, pero van uniéndose con todo y lo van uniéndose con ese amor, con esa paciencia, con esa esperanza de que ese tejido represente algo muy cercano a su corazón, muy de ellas.

Entonces para mí es eso: este tejido que lo estamos haciendo entre todos. Y no sólo el equipo, sino que las personas que vienen también de afuera: como los voluntarios, como todos ¿verdad? Que son parte importante de esos hilos que vienen. Y esos hilos son de diferentes colores, no son de un solo color. Sino que son de diferentes colores que van aportando y que se van uniéndose para llegar a este tejido increíble y lleno de colores. Y de brocados de muchas cosas.

El relato de Gigi acerca de su papá se refiere al conflicto armado que duró por la mayoría de su niñez y los principios de su vida adulta. Según Estrada (2013), el golpe dirigido por los Estados Unidos empezó en 1954 y se establecieron una serie de regímenes militares en Guatemala. Por consiguiente, Guatemala se sometía a una guerra civil que duró 36 años (1960-1996), que dejó asesinadas más de 200.000 personas mientras 40.000-50.000 más desaparecieron

y 1,5 mil millones fueron desplazadas. Aproximadamente 90 por ciento de los asesinados eran mayas. Aunque el papá de Gigi era ladino, su participación en marchas y otras demostraciones contra la injusticia dio como resultado su desaparición. Como lo indicado en su testimonio, esta pérdida fue la chispa que la movilizó para seguir los pasos de su papá y abogar la transformación, una labor que realiza a través de colaboraciones locales y globales.

A pesar de que Gigi fue la única participante formal de este estudio, también hice varias pláticas con aproximadamente 40 guatemaltecos de la comunidad que trabajan por CC y/o reciben apoyo de ella. Me conecté intencionalmente con personas con una variedad de experiencias con la organización para ampliar el entendimiento de la cuestión. Las pláticas con el personal y las familias se realizaron individualmente y en grupos pequeños y grandes. Tuvieron lugar en la escuela, el centro familiar, la granja comunitaria y en las casas de las familias. En conjunto, este método relacional y cultural permitió que los miembros de la comunidad pudieran reflexionar sobre sus experiencias con los voluntarios extranjeros, de lo bueno, lo malo y lo feo.

El personal de CC consta de profesionales locales y regionales, además de profesionales y voluntarios de todo el mundo que tienen interés en la labor de organizaciones no gubernamentales y sin ánimos de lucro y/o a quienes les interesa la oportunidad de fomentar sus habilidades lingüísticas. Aunque no todos son guatemaltecos o nativos de esta comunidad, han pasado tiempo considerable creando vínculos con el pueblo a través de su trabajo con CC. Por lo tanto, aportaron sus observaciones e ideas a profundizar mi entendimiento de la perspectiva comunitaria. El personal consta de psicólogos, docentes, trabajadores sociales, administradores, personal de apoyo y agricultores.

Estas pláticas con las familias a las que CC apoya me proporcionaron aún más profundidad en entender cómo son las experiencias de la comunidad con voluntarios extranjeros.

Es importante notar que, en esta región, hay muchas familias separadas porque los papás emigran a los Estados Unidos en búsqueda de trabajo y las mamás se quedan en Guatemala para cuidar a los niños y a los familiares. Por lo tanto, muchas de la comunidad que reciben apoyo de CC son mujeres, lo que significa que hice muchas de las pláticas con mujeres.

Los Métodos de Colección de Datos

Burke Johnson y Onwuegbuzie (2004) explicaron que, si los hallazgos se ven corroborados a través de varios planteamientos, hay más fiabilidad de las conclusiones singulares. El uso de múltiples métodos de colección de datos (Tabla 2) permitió que entendiera mejor las perspectivas de los miembros de la comunidad anfitriona acerca de sus experiencias con voluntarios extranjeros. Además, surgieron implicaciones para los programas de CBGL en los procesos de diseño, implementación y evaluación.

Tabla 5.4. La Descripción de las Actividades de Investigación y los Métodos de Colección de Datos

La Actividad de Investigación	La Descripción de los Métodos de Colección de Datos
Realizar el trabajo práctico con la comunidad anfitriona a través de la organización CC	Notas y observaciones de campo para entender el contexto de la cultura local
Pláticas con participantes guatemaltecos y el personal de CC	Pláticas como entrevistas para entender cómo los miembros de la comunidad guatemalteca reflexionan sobre sus experiencias con voluntarios extranjeros, incluso los alumnos estadounidenses de CBGL
Memorándum Analítico	Reflexiones diarias sobre las notas y observaciones de campos, además de identificar temas significativos que surgen de las pláticas con miembros de la comunidad anfitriona

Como método principal de la colección de datos, realicé pláticas – unas entrevistas informales no estructuradas que son enraizadas en la cultura – con aproximadamente cuarenta miembros de la comunidad anfitriona que trabajan con y/o reciben apoyo de la organización CC.

Fierros y Delgado Bernal (2016) explicaron que la plática es una forma de entrevista más pertinente culturalmente para la gente latina y que es muy útil para los educadores y académicos por el énfasis en compartir ideas, experiencias e historias, además de la primacía de lo relacional. Además, aprecian el proceso recíproco que se ve necesario para realizar pláticas ya que el facilitador tendrá que practicar la apertura y vulnerabilidad. Este método enraizado culturalmente me permitió establecer vínculos con la comunidad para entender sus experiencias con los voluntarios y alumnos extranjeros.

Para abordar mi pregunta de investigación y cristalizar mi entendimiento de las perspectivas comunitarios con respecto a las colaboraciones de voluntariado extranjero, realicé varias pláticas a lo largo de las casi cinco semanas que pasé trabajando por la organización en Guatemala como parte de mi trabajo de campo. Documenté mis experiencias mediante un memorándum analítico (Saldaña, 2021) para captar las notas de campo y observaciones. Para disminuir la naturaleza explotadora de la erudición que se realiza dentro de contextos indígenas, no tomé notas ni grabaciones de video o audio durante mi tiempo en la comunidad. En cambio, me comprometí con la labor de CC y platiqué de manera informal con los participantes.

También fue una manera importante de reconocer y adaptarme al contexto y la historia local. Hablando de la guerra civil guatemalteca que duró casi 36 años, O'Sullivan et al. (2019) explicaron que durante esa guerra hubo visitantes a las comunidades mayas, en ocasiones fueron extranjeros fingiendo interés en la comunidad, pero luego salió a luz que fueron informadores y entregaron datos de inteligencia al ejército guatemalteco, a menudo con consecuencias letales. Dada esta historia, se puede entender por qué algunos tienen cautela o sospecha acerca de los objetivos para los que se les preguntan sobre sus experiencias. La naturaleza relacional de este mismo estudio no solo se realizó para satisfacer la pertinencia cultural, sino también fue

necesario dadas estas experiencias recientes. El acuerdo de paz con el que se puso fin al conflicto armado se firmó hace menos de tres décadas en 1996, y los efectos de la guerra en las comunidades mayas persisten hoy en día (Crosby & Brinton Lykes, 2011; Foss, 2020).

Siempre que fue posible, realicé pláticas cara a cara e invité a los miembros de la comunidad a seleccionar un lugar en el que pudieran compartir su historia sin presión para editar la experiencia. Si bien esta decisión fue en parte para garantizar la comodidad de los participantes, Herzog (2005) explicó que "el significado de la ubicación es ... producido y reproducido dentro de relaciones sociales disputadas" (p. 45), lo que significa que la ubicación de la entrevista contribuye a la dinámica social, cultural y política de la interacción entre investigador y participante y entre participante y espacio. Al permitir que los miembros de la comunidad elijan la ubicación de nuestras pláticas, cambié intencionalmente parte de la dinámica de poder inherente a la investigación y encontré un espacio que permite que la narración de historias se desarrolle más plenamente.

Entre pláticas, utilicé mi teléfono celular para tomar nota de palabras clave, frases, emociones y otras observaciones de las diversas historias compartidas conmigo, que "ayudan a construir descripciones gruesas y ricas" del contexto, el entorno y la interacción de la entrevista (Phillippi & Lauderdale, 2018, p. 381). Al final de cada día, llevaba un diario como nota analítica para contar lo que observaba y lo que aprendía a través de mis pláticas. Documentar el sombreado adquiere una forma encarnada de conocer (Gill et al., 2014). Debido a que el enfoque de este estudio se centró en las experiencias vividas por los guatemaltecos locales, co-construí testimonios (Delgado Bernal et al., 2012) utilizando las historias que surgieron de estas pláticas, ilustrando las percepciones de la comunidad anfitriona de las asociaciones internacionales de voluntariado, de las cuales CBGL es parte.

Al final de mi tiempo en Guatemala, mi esposa y yo organizamos un almuerzo para el personal de CC y las familias con las que trabajan para expresar su aprecio por acoger a nuestra familia y por su disposición a compartir conmigo abiertamente sobre sus experiencias. Antes de la comida, Gigi y yo leímos nuestros testimonios personales para que los asistentes pudieran entender nuestras propias historias y nuestra conexión con este estudio y nuestro compromiso con el trabajo que hace CC. Después del almuerzo, Gigi realizó una lectura del testimonio que surgió de este estudio, e invitamos a todos los asistentes. De esta manera, busqué presentar humilde y tentativamente mis hallazgos a la comunidad para asegurarme de que soy responsable ante ellos de la manera en que he tejido sus historias.

Patel (2014) explica que esta responsabilidad, o contestabilidad, "significa que tenemos responsabilidades como oradores, oyentes, y esas responsabilidades incluyen la administración de las ideas y el aprendizaje, no la propiedad" (p. 372). La contestabilidad también implica sentarse con la incomodidad de implicarnos en las historias opresivas y las trayectorias modernas de las estructuras coloniales a través de las cuales conducimos nuestro trabajo como investigadores (Patel, 2014). Aunque diseñé este estudio a través de la lente de marcos críticos, indigenizantes y descolonizadores, sigue siendo un estudio apoyado y legitimado por instituciones del colonialismo.

Gestión y Análisis de Datos

Como estudio cualitativo, no abordé el análisis de datos como una prueba de una hipótesis predeterminada. En cambio, me involucré en el análisis inductivo para abordar mis preguntas de investigación. Bhattacharya (2017) describe el análisis inductivo como un proceso de "trabajar 'arriba' a partir de los datos" (p. 150). Específicamente, utilicé un diseño microetnográfico crítico para construir un testimonio, que es una metodología de investigación

narrativa crítica, para explorar las historias de los miembros de una organización no gubernamental en una comunidad guatemalteca con respecto a sus experiencias con voluntarios extranjeros, incluidos los estudiantes de pregrado estadounidenses.

En lugar de abordar este estudio con la intención de reducir la complejidad de las voces y experiencias marginadas a meros números, reconocí que las comunidades indígenas y otras comunidades minoritarias de todo el mundo tienen largas historias de uso de la narración de historias para transmitir perspectivas culturales que tradicionalmente han sido silenciadas (Amoah, 1997; Bell, 2009; Carter-Black, 2007; Chin & Rudelius-Palmer, 2010; Delgado Bernal et al., 2012). La investigación narrativa crítica pide a los participantes contextualizar las experiencias sociales, política, cultural y estructuralmente para comprender mejor su conexión con nuestro mundo social (Fook y Askeland, 2007).

Re-Representación de Datos

Los hallazgos de este estudio se volvieron a presentar en un informe narrativo, encadenando narrativas temáticas con descripciones gruesas y ricas de las experiencias de los participantes. Bhattacharya (2017) acuñó el término re-presentación para reflejar la noción de que es imposible representar de manera auténtica y precisa la forma más verdadera de otra persona. En cambio, los investigadores vuelven a presentar las historias que se contaron a lo largo de la investigación de una manera que co-construye los hallazgos del estudio.

Para este estudio, las narrativas temáticas que utilicé para volver a presentar mis hallazgos integraron "extractos de entrevistas [y testimonios], detalles de observaciones, con fotos entrelazadas en las narrativas" (Bhattacharya, 2017, p. 159), según corresponda. De acuerdo con las perspectivas críticas e indígenas que enmarcan este estudio, la re-presentación de mis hallazgos centró las experiencias e historias de los participantes guatemaltecos locales.

Ética

Hay varias consideraciones éticas involucradas en este estudio. En esta sección, describiré cuestiones relacionadas con (a) Indigenizar la ética procesal, (b) ética de la dinámica de género y (c) ética de la investigación descolonizadora. Además, discutiré cómo abordé estas consideraciones éticas en este estudio.

Indigenizar la Ética Procesal

Para asegurarme de que este estudio cumpla con los estándares federales e institucionales de estándares éticos, pasé por el proceso de aprobación de la junta de revisión institucional (IRB). De acuerdo con las prácticas estándar de investigación ética, utilicé seudónimos para participantes, instituciones y organizaciones involucradas en este estudio, y almacené datos en una carpeta protegida por contraseña en Box, una plataforma de almacenamiento en la nube en línea. Los datos fueron desidentificados y se eliminarán permanentemente después de 3 años después del final del estudio.

Sin embargo, Kim (2016) sugiere que los procesos de IRB "no están destinados a proporcionar pautas lo suficientemente específicas como para ayudar a los investigadores en humanidades como los indagadores narrativos", sino que abordan "*la ética procesal*, que aborda la ética en términos generales" (p. 101, énfasis en el original). Como tal, la ética procesal, aunque importante, es una lista de verificación inadecuada para abordar plenamente las consideraciones éticas de la investigación cualitativa, especialmente la investigación realizada dentro de contextos indígenas.

Smith (2012) explicó que esto se debe a que muchas "definiciones legales de ética están enmarcadas de maneras que contienen el sentido occidental del individuo y de la propiedad individualizada" (p. 123). En lugar de confiar en los protocolos del IRB como la base para mi

comprensión ética de la investigación, recurrí a las perspectivas indígenas y recordé que "en los marcos indígenas, las relaciones importan. Las relaciones respetuosas, recíprocas y genuinas se encuentran en el corazón de la vida comunitaria y el desarrollo comunitario" (Smith, 2012, p. 125). En este estudio, mi enfoque ético principal fue tender a las dinámicas de poder inherentes a la investigación con las comunidades indígenas y en el desarrollo de estas relaciones respetuosas y recíprocas. Si bien estaba limitado en tiempo dentro de la comunidad anfitriona, todo el mes que pasé en Guatemala consistió en trabajar a tiempo completo para el CC y estar completamente inmerso en la comunidad anfitriona.

Ética de la Dinámica de Género

Como se discutió anteriormente, otra consideración ética para este estudio fue la demografía de género de los padres con los que CC trabaja. Debido al alto número de hombres que emigran de la comunidad de acogida a los Estados Unidos para el trabajo de migrantes, muchas familias permanecen en Guatemala con las madres sirviendo como las únicas cuidadoras de sus hijos. Como resultado, muchos de los guatemaltecos locales con los que participé en pláticas en este estudio eran mujeres.

Por lo tanto, confié en mi relación establecida con Gigi para ayudarme a comprender la mejor manera de atender la dinámica de género de una manera culturalmente receptiva. En algunos casos, era culturalmente más apropiado que mi esposa, Ruddy, una mujer latina cisgénero, participara en la plática. Como tal, Ruddy sirvió como interprete para la dinámica de género – conectando con miembros de la comunidad de madre a madre, de mujer a mujer. En estos casos, hice un seguimiento con mi esposa, documenté en mi memorando analítico las historias que ella contó, y luego verifiqué con Gigi para asegurarme de que la historia

permaneciera auténtica durante todo el proceso. En línea con el espíritu de reciprocidad, es importante considerar las formas en que las contribuciones de Ruddy como voluntaria para CC y una fuente de verificación de miembros en esta investigación también le proporcionaron valor. A continuación, proporciono el testimonio de Ruddy para que el lector pueda entender el lente a través del cual se involucró con este trabajo.

Para ser honesta, cuando me invitaste a desempeñar un papel en este estudio, no estaba segura. Había tantos paralelismos, pero también había tanto que era diferente.

Soy hija de inmigrantes y crecí escuchando historias como las que escuchamos en Guatemala. La familia de mi madre es de una zona pobre y remota de México y las mujeres allí enfrentan dificultades similares. Recuerdo que cuando era niña estaba cerca de estas conversaciones. Las mujeres no pensaron nada de eso, pensaron que no entendería los desafíos de los que estaban hablando. Temía esas historias, y lo que escuchamos en Guatemala me trajo de vuelta allí al principio.

Hubo paralelismos. Pero también había distancia. Incluso como madre latina, me encontré viniendo de la visión occidental estadounidense. Especialmente al principio, no sentí ningún tipo de conexión o un vínculo familiar con las otras madres de la comunidad, al menos no como lo hago con otras madres aquí en casa.

Esto me entristeció, porque me di cuenta de mi privilegio con mi maternidad. Tal vez puse demasiado énfasis en esta división, lo que me hizo dudar e incierta para crear vínculos con las madres. Al escuchar sus historias, sentí que no tenía derecho a compartir mis historias o mis desafíos debido a mis privilegios.

Soy de los Estados Unidos y soy una madre con una educación y una carrera. Estaba allí para escucharlas, así que sentí que mi maternidad no encajaba.

De alguna manera, creo que habría sacado más provecho del viaje si nuestros hijos no hubieran viajado con nosotros. Prioricé mi papel como madre, por lo que era difícil ser solo una mujer o una profesional. Solo quería estar a solas con esa parte de mí, no quería ser una madre externa. Al mantenerme en mi burbuja, no tuve que enfrentar la realidad de mi privilegio.

Me encontré conectándome con padres privilegiados allí. Había una madre que, aunque tenía sus propios desafíos en otras áreas de la vida, el abuso y las experiencias de género no eran tan pronunciadas en su vida. Siento que me conecté con ella en un nivel diferente. Todavía me encontraba ocultando partes de mi historia debido a las inseguridades que sentía al escuchar sobre los desafíos que enfrentaba como madre soltera. Mi vínculo con ella era diferente de las madres con las que me encontré evitando conexiones más personales, pero todavía tenía algunas dudas de mi parte.

También me conecté con un padre cuyo hijo tenía la misma edad que el nuestro. Pudimos conectarnos como padres, no como madres, sino también como parejas. Su esposa trabaja mucho y pudimos relacionarnos con los desafíos de cuidar a un niño solo mientras el otro padre trabaja horas extras al día. También son una familia privilegiada, ambos están educados. Los paralelismos aquí me ayudaron a superar las inseguridades que sentía en otros lugares. También me fascinó la dinámica de género de su familia. Profesionalmente, me intrigó la madre

ocupada y trabajadora y el padre que trabaja desde casa y que maneja las responsabilidades de cuidado.

Al principio, noté esta división. Pero luego me invitaste a trabajar más directamente con la organización.

Vi muchos paralelismos. Incluso desde la primera interacción con una de las primeras familias que conocimos. Me sentí cómoda porque eran familiares. Y también sentí temor porque eran familiares. Las conversaciones de mujer a mujer siempre han sido espacios donde escuchamos las dificultades, los desafíos, la incertidumbre y el miedo.

A pesar de eso, no sentí el mismo miedo que sentí al escuchar esas historias cuando era niña. Ya no eran nuevas, así que sentí una conexión. Me incliné hacia los paralelismos de las historias y canalicé a mi madre. Recordé cómo ella simplemente se sentaba y escuchaba cuando las mujeres hablaban con ella y compartían sobre las dificultades que enfrentaban. Mi madre estaba allí conmigo mientras entablaba conversaciones con las mujeres guatemaltecas: su empatía, su oído atento, su sabiduría, su fuerza.

También tengo una comprensión diferente de estas historias ahora. Si bien no los he experimentado, ahora soy madre. No solo una niña que está escuchando. Sentí que parte de esa empatía provenía de esta conexión compartida, de madre a madre. Incluso si no podía entender sus circunstancias, podía sentir la raíz de lo que estaba hablando. Su amor por su familia y sus hijos.

No dudaba, quería escuchar lo que quisieran compartir. Fue interesante reflexionar sobre esto, y al mismo tiempo hubo una tristeza que vino al darse cuenta

de las similitudes entre las historias que estas mujeres compartieron y las que he escuchado antes. Pero también eran historias de poder. A pesar de los desafíos, estas mujeres querían levantarse y salir de la pobreza, de la violencia, del abuso. Sus hijos siempre fueron su prioridad, su motivación, y se apoyarían en las relaciones con otras mujeres para encontrar la ayuda y la fuerza para salir adelante.

Hubo un momento en que me di cuenta de que esa podía ser yo. Aprendí mucho sobre mi madre de esa manera. Y eso me ayudó a conectarme con ellas, a tener esa base de comprensión de lo que significa ser mujer. Y una mujer de color. Y una madre, luchando por sobrevivir y darle a su hijo un comienzo sólido en la vida.

Estas historias me llevaron de vuelta a la historia de inmigración de mi familia. Me di cuenta de que esta realidad estuvo en mi hogar toda mi vida, pero simplemente no me he conectado con ella. Porque es difícil. No sé cómo hacerles esas preguntas a mis padres, las emocionales, sobre cómo se sintió al salir de su país, de sus familias. Sé el "por qué" detrás de esto, eso siempre ha sido claro. Pero nunca me he conectado emocionalmente con esa historia de inmigrantes. No estoy segura estar lista para desempacar eso todavía, pero algún día espero estarlo. Me gustaría compartir esa historia con mis propios hijos, para que ellos también puedan ver a sus abuelos bajo una luz diferente. Y esta experiencia ayudó a sacar eso a colación. Me permitió comenzar a ponerme en contacto con esta historia que nunca he explorado en detalle. Me ayudó a ver las fortalezas de mis padres y a entender más sobre la forma en que criaron y las decisiones que influyeron en eso.

Esto me hizo dar cuenta de la importancia del papel que podía desempeñar en su estudio. Como mujer, como hija de inmigrantes, como madre, había cosas que podía ver que quizás te hubieras perdido. Algunas de estas cosas son innatas: la forma en que las mujeres se relacionaban conmigo debido a nuestros paralelos. Pero podría ayudarte a ti y a tus lectores a tener una mejor comprensión de sus experiencias y desafiarte a pensar en ello desde su perspectiva.

El testimonio de Ruddy refleja la reflexividad crítica necesaria en las asociaciones recíprocas. Similar a mi testimonio en el Capítulo 2, Ruddy exploró la naturaleza enredada de sus subjetividades relacionadas con el trabajo que hicimos en Guatemala. A través de los desafíos que enfrentó inicialmente al conectarse con la comunidad local, los paralelismos que encontró entre la comunidad guatemalteca y la historia de inmigrantes de su familia, y los lazos que estableció con la organización y la comunidad, la narrativa anterior proporciona información sobre otra lente a través de la cual le di sentido a los datos.

En otras situaciones, me acompañó el trabajador social de CC que tiene fuertes relaciones establecidas con las madres de la comunidad y/o un miembro maya del equipo agrícola de CC. Estaba claro que las madres se sentían mucho más cómodas en presencia de alguien que conocían, en quien confiaban y/o con quien se relacionaban, a menudo otra mujer. Para aquellas madres que hablaban poco o nada de español, había un claro aprecio y consuelo con el colega maya, a quien entendían y sabían que los entendería. Por ejemplo, aunque hice las preguntas en estas pláticas, las madres generalmente respondían directamente al colega en la habitación o a mi esposa.

Aunque esto podría haberse sentido incómodo o haber resultado en una tendencia a hablar con o a través del intermediario en lugar de con la madre con la que estaba platicando, fue

crucial que abrazara las normas culturales de la comunidad y continuara demostrando claramente mi aprecio e interés tanto a través de palabras como de acciones. Sin embargo, es importante señalar que la dinámica de género de estas pláticas podría presentar una limitación a mis interpretaciones de las historias y mi comprensión de sus experiencias que han informado el testimonio.

Ética de la Descolonización

Finalmente, era esencial que siempre recordara que es "intelectual y éticamente equivocado ... para *que cualquiera* intente representar las perspectivas culturales indígenas y las experiencias históricas hasta que esos miembros de la comunidad contribuyan significativamente al análisis" (Carlson et al., 2018, p. 21, énfasis en el original). Con esto en mente, me involucré constantemente en la verificación de miembros con Gigi para asegurarme de que estaba representando de manera adecuada y precisa su voz y la voz de su comunidad. También le pedí orientación sobre cómo el informe debería compartirse y usarse para su beneficio, lo que resultó en una improvisada *reunión* de grandes grupos al final de mi tiempo en Guatemala.

En este convivio, mi esposa y yo preparamos un almuerzo para el equipo de CC y las familias de la comunidad, y Gigi realizó una lectura del testimonio. Después de la lectura, invitamos a los asistentes a recibir comentarios como una forma adicional de verificar e involucrar a la comunidad en el proceso de análisis. También continué participando en pláticas con miembros de la comunidad y personal de la organización durante la última semana de mi estadía después del convivio. Estas pláticas proporcionaron un ambiente menos formal para que las personas ofrecieran retroalimentación y reacciones adicionales al testimonio.

Calidad de la Investigación

Tracy (2010) proporcionó una conceptualización de ocho puntos de la investigación cualitativa que esbozó ocho *sellos* universales de los métodos cualitativos de calidad en todos los paradigmas. Tracy (2010) argumentó que "un conservadurismo metodológico se ha deslizado sobre las ciencias sociales en los últimos 10 años, evidenciado en la preferencia de las agencias gubernamentales y de financiación por la investigación que es cuantitativa, experimental y estadísticamente generalizable" (p. 838). Este conservadurismo ha requerido una discusión metodológica en torno a la calidad de la investigación para apoyar y validar la necesidad de la investigación cualitativa dentro de un sistema que favorece y privilegia los enfoques cuantitativos.

Si bien hay investigadores cualitativos que argumentan en contra de imponer criterios a la investigación cualitativa, ya que estos impiden el diseño creativo y dependiente del contexto, Tracy (2010) sugirió que un criterio establecido mejora la validez del campo en un mundo de la información que continúa priorizando los métodos cuantitativos. Los criterios de Tracy (2010) de buen trabajo cualitativo se basan en sus intereses en "la investigación interpretativa, crítica y postestructural, junto con un análisis inductivo de la literatura de mejores prácticas cualitativas, escrito en gran parte por académicos analíticos postestructurales, performativos y creativos" (p. 839). El resultado fue una amplia estructura de "gran carpa" para determinar la calidad de la investigación cualitativa que reconoció la similitud en toda la filosofía al tiempo que permitía objetivos y prácticas específicos de paradigmas y metodologías individuales. Tracy (2010) sugirió que "la investigación metodológica cualitativa de alta calidad está marcada por (a) un tema digno, (b) rigor rico, (c) sinceridad, (d) credibilidad, (e) resonancia, (f) contribución significativa, (g) ética y (h) coherencia significativa" (p. 839).

Tema Digno

A medida que las instituciones de educación superior buscan cada vez más canales a través de los cuales desarrollar la competencia global de los estudiantes, el diseño y la implementación de programas CBGL indigenizados y descolonizados es oportuno y digno. La investigación es en gran parte deficiente en torno a cómo los líderes del programa pueden alinear los resultados del desarrollo estudiantil con las percepciones de la comunidad anfitriona, una tarea que requiere cuestionar y desafiar las normas y entendimientos establecidos de la educación y el servicio global.

Rico Rigor

La descripción de Tracy (2010) del rico rigor sugirió que "la riqueza se genera a través de una variedad requerida de construcciones teóricas, fuentes de datos, contextos y muestras" (p. 841). Tracy (2010) explicó que "la cuestión más importante a considerar es si los datos proporcionarán y justificarán afirmaciones significativas y significativas" (p. 841). Para mejorar el rigor de este estudio, recopilé datos de múltiples fuentes: (a) pláticas como entrevistas con el fundador y el personal de CC, así como con miembros de la comunidad anfitriona relacionadas con la organización no gubernamental; (b) observaciones y notas sobre el terreno; y (c) memorandos analíticos que documentan el trabajo de campo y las pláticas. Si bien analicé varias fuentes de datos, las pláticas centradas en la comunidad centraron específicamente las percepciones de la comunidad guatemalteca.

Además, en línea con el énfasis de Tracy (2010) en la transparencia, describí amplia y claramente los procesos de recopilación y análisis de datos de tal manera que fueran palpables para los miembros de la comunidad anfitriona y los lectores del informe. También traduje mi revisión de literatura al español para que Gigi y otros en la comunidad tuvieran acceso a

comprender mi marco teórico y conceptual para este estudio. Las metodologías indígenas requieren que cada elemento del estudio se realice con la orientación de la comunidad comprometida (Kovach, 2009), y el concepto de transparencia de Tracy (2010) contribuyó a cumplir con este estándar.

Sinceridad

La transparencia también es crucial para lograr el concepto de sinceridad, que se refiere al compromiso del investigador con un auténtico proceso de indagación. Tracy (2010) indicó que,

sinceridad... se puede lograr a través de la autorreflexividad, la vulnerabilidad, la honestidad, la transparencia y la auditoría de datos... La sinceridad significa que la investigación está marcada por la honestidad y la transparencia sobre los sesgos, objetivos y debilidades del investigador, así como sobre cómo estos desempeñaron un papel en los métodos, alegrías y errores de la investigación. (pág. 841)

En el Capítulo 2, proporcioné una declaración de subjetividad críticamente reflexiva, y mi reflexión fue continua a lo largo de los procesos de recopilación y análisis de datos. Mientras realizaba este estudio, era importante que continuara volviendo a mi subjetividad y reflexionando sobre cómo esto informaba la forma en que me relacionaba con los participantes formales e informales, así como el estudio en general. Como un estudio basado en narrativas críticas, también entretejí mi subjetividad y las historias de vida personal a lo largo de la escritura para ilustrar cómo estoy incrustado en la historia que se desarrolló.

Credibilidad

Hay muchas dimensiones en la credibilidad de la investigación cualitativa. En general, "los informes creíbles son aquellos en los que los lectores se sienten lo suficientemente

confiables como para actuar y tomar decisiones en línea con ... La credibilidad cualitativa se logra a través de prácticas que incluyen la descripción gruesa, la triangulación o cristalización, y la multivocalidad y parcialidad" (Tracy, 2010, pp. 842-843). A medida que participaba en el trabajo de co-construcción de testimonios, las reflexiones de los miembros eran uno de los componentes incorporados del método. La descripción de Tracy (2010) de las reflexiones de los miembros, similar al encuadre del testimonio, fue más allá de la mera verificación de la precisión:

Las reflexiones de los miembros no son una prueba de los resultados de la investigación, ya que son una oportunidad para la colaboración y la elaboración reflexiva. Las reflexiones de los miembros también ayudan al investigador a saber si los miembros encuentran la investigación comprensible y significativa. A través del proceso de reflexión, los participantes pueden reaccionar, estar de acuerdo o encontrar problemas con la investigación. ¿Los participantes se toman el tiempo para leer los resultados? ¿Les importa? ¿Les parece interesante el estudio? ¿Esclarecedor? ¿Objetable? (pág. 844).

Por lo tanto, las reflexiones de los miembros para este estudio no pudieron terminar una vez que se construyó el testimonio. El convivio que mi familia organizó fue una forma de continuar involucrando a la comunidad involucrada en el proceso de análisis de datos y la creación del informe para garantizar que los hallazgos de este estudio representaran sus prioridades, sus necesidades y sus historias.

Resonancia

Otra forma de lograr la calidad en la investigación cualitativa es a través de la resonancia, que Tracy (2010) describió como la "capacidad de un investigador para reverberar y afectar significativamente a una audiencia" (p. 844). Una forma en que esto se puede lograr es a través

de la transferibilidad y las generalizaciones naturalistas, o "el potencial de un estudio para ser valioso en una variedad de contextos o situaciones ... En lugar de basarse en generalizaciones formales, la investigación cualitativa logra la resonancia a través de la transferibilidad o la generalización naturalista, procesos que son realizados por los lectores de la investigación" (Tracy, 2010, p. 845). Si bien este estudio se situó directamente en el contexto de las tierras altas de Guatemala, es probable que haya marcos y recomendaciones transferibles para los educadores involucrados en el diseño de CBGL y otras oportunidades de educación internacional en otros lugares.

Además, la resonancia se puede lograr a través de la experiencia estética, que Kim (2016) describió como una cualidad imaginativa que involucra al lector más allá de la exploración intelectual del texto. A través de esta experiencia estética, los lectores "obtienen entendimientos, conocimientos y percepciones empáticos e imaginativos del mundo" (Kim, 2016, pp. 71-72). Como un estudio enmarcado por la esperanza crítica y otros paradigmas críticos, la experiencia estética de este informe podría presentar un desafío para los lectores que se sienten incómodos al sentirse incómodos. Este estudio exploró la complejidad de las experiencias vividas a través de diferencias de poder coloniales, etnoculturales y de otro tipo. Imploro a cualquier lector de este informe que se involucre con la empatía y la curiosidad a la vanguardia, ya que su voluntad de aceptar la incomodidad y trabajar a través de los sentimientos de culpa o ira le permitirá obtener las perspectivas que Kim (2016) describió.

Contribución Significativa

La investigación hace una contribución significativa cuando "los investigadores miden el clima actual de conocimiento, práctica y política" (Tracy, 2010, p. 845) para explorar si el estudio extiende o no el conocimiento, mejora la práctica, genera investigación en curso y libera

y/o empodera a otros. A través de este estudio, abordé una brecha en la literatura y en la praxis al sacar a la luz las experiencias vividas por los miembros de la comunidad anfitriona con asociaciones internacionales de voluntarios, de las cuales CBGL es parte. De esta manera, he destacado la necesidad de un diseño co-construido de programas CBGL que centre la reciprocidad, aflore las voces auténticas de las comunidades anfitrionas y promueva la sostenibilidad y la soberanía.

Ética

El séptimo concepto que Tracy (2010) esbozó se refiere a la dimensión ética de la investigación. Tracy (2010) examinó "una variedad de prácticas [que] atienden a la ética en la investigación cualitativa, incluida la ética procedimental, situacional, relacional y de salida" (pp. 846-847). Si bien la ética procesal se rige en gran medida por juntas de revisión institucional u otras entidades, las metodologías indígenas también fomentan un nivel significativo de supervisión procesal por parte de la comunidad indígena comprometida (Kovach, 2009). La comunidad indígena sabe mejor que la academia del Norte Global con respecto a la ética que informa a su comunidad. Por lo tanto, los estudios de descolonización deben mantener constantemente el contexto indígena local en el corazón del proyecto.

Este enfoque localizado es similar al concepto de ética situacional, que Tracy (2010) explicó contextualiza los dilemas éticos. Tracy (2010) sugirió que "una ética situacional asume que cada circunstancia es diferente y que los investigadores deben reflexionar, criticar y cuestionar repetidamente sus decisiones éticas" (p. 847). Lo que puede parecer poco ético en el marco epistemológico del Norte Global probablemente puede tener otras interpretaciones desde una perspectiva indígena. Lo mismo es cierto al revés.

Por ejemplo, la participación de mi esposa, el uso de métodos de entrevista informales y la inclusión de participantes informales podrían considerarse poco éticos si solo se ven a través del lente de los sistemas educativos del norte global. Sin embargo, cada una de estas decisiones se tomó en colaboración con los miembros de la comunidad de acogida y a través de una lente de relevancia cultural, normas recíprocas y relacionales, y métodos de investigación no explotadores.

La ética relacional se refiere a "una autoconciencia ética en la que los investigadores son conscientes de su carácter, acciones y consecuencias en los demás" (Tracy, 2010, p. 847). Como mencioné en mi introducción, la ética relacional de este estudio estaba a la vanguardia de mi mente a medida que me acercaba a mi trabajo. Hay elementos coloniales, étnicos, lingüísticos, de género, socioeconómicos y otros en juego en las relaciones que construí dentro de la comunidad guatemalteca.

Debido al hecho de que estaba limitado en el tiempo dentro de la comunidad anfitriona, necesitaba hacer esfuerzos considerables para construir relaciones significativas y de confianza, en la medida de lo posible, y para comprender cuándo y dónde podría no ser la persona adecuada para realizar partes del estudio por una variedad de razones. Por un lado, pude confiar en mi relación existente con Gigi y su presencia significativa y constante en su comunidad para obtener acceso inicial a la comunidad. Por otro lado, tuve que abordar cada aspecto de mi trabajo con humildad, adaptabilidad y sinceridad para mantener y construir sobre la confianza que se me brindó a través de mi conexión con Gigi.

La cuarta ética que Tracy (2010) introdujo fue la ética de salida, que implica considerar "la mejor manera de presentar la investigación para evitar consecuencias injustas o no deseadas" (p. 847). Una forma en que abordé esta preocupación ética fue a través de las oportunidades de

reflexión de los miembros a lo largo del proceso de investigación para garantizar que lo que estoy presentando fuera apropiado para la comunidad anfitriona y no traicionara su confianza. También utilicé mi propia lente estadounidense para proporcionar comentarios sobre cómo se pueden interpretar los elementos del informe para que la comunidad pueda tomar decisiones informadas sobre la estructura y la presentación del informe.

A pesar de que este estudio se realizó como mi tesis, una de las formas más significativas en que me acerqué a la ética de salida fue al final del convivio. Reconociendo que no soy el dueño de estas historias y que no son realmente mías para compartir, pedí permiso a la comunidad para asumir el papel de mayordomía. Era importante que fuera sincero en esta solicitud y que estuviera listo para aceptar cualquier respuesta que me dieran. Como tal, me ofrecí a dejar el testimonio con ellos y a eliminar cualquier acceso que tuviera a él si no sentían que podía compartir respetuosamente sus perspectivas. Después de haber escuchado el testimonio que co-construí, la comunidad gentilmente me permitió llevar su historia conmigo.

Estándares éticos para la investigación de aprendizaje global basada en la comunidad

También me basé en los estándares éticos para la investigación en el campo de CBGL, como lo describen Wells et al. (2011), que incluyen "(a) la competencia y responsabilidades de los investigadores; (b) los derechos de los participantes; (c) patrocinio; y (d) publicación y difusión de los resultados" (pág. 329).

Competencia y Responsabilidades del Investigador. En cuanto a la competencia de los investigadores, Wells et al. (2011) explicaron que ésta abarca la competencia metodológica, teórica y cultural. El investigador debe dedicar tiempo y esfuerzo para examinar críticamente el rigor y la relevancia cultural del propósito de la investigación, las preguntas y el diseño dentro del contexto de la comunidad local. Además, deben reflexionar sobre su propia comprensión de

los marcos históricos, sociopolíticos y culturales de la comunidad de acogida, así como la historia de las interacciones entre el país anfitrión y el país del que proviene la institución. Finalmente, deben participar en una autorreflexión crítica sobre su efectividad en la navegación a través de las diferencias culturales, suspendiendo el juicio para considerar el marco cultural de una cultura diferente de la suya, adaptarse a las normas culturales de la comunidad anfitriona y mitigar los diferenciales de poder inherentes a las asociaciones CBGL.

En este estudio, tenía experiencia previa en la comunidad guatemalteca donde había establecido relaciones con líderes de la organización. A través de estas relaciones, co-construí el propósito de la investigación y las preguntas en lugar de imponer mis intereses personales a la comunidad. Con respecto a la competencia metodológica, había completado cursos para un certificado de posgrado en investigación cualitativa antes de realizar este estudio. También invité intencionalmente a académicos indígenas y críticos a servir en mi comité de doctorado y proporcionar orientación para refinar y profundizar mi diseño de investigación. Si bien leí y aprendí sobre el contexto local antes de viajar a la comunidad, también solicité recomendaciones del equipo de la organización y los miembros de la comunidad para ayudar a identificar las fuentes locales que proporcionaron una comprensión adicional de la historia y la cultura de la región.

Derechos de los Participantes. El estándar ético con respecto a los derechos de los participantes amplía los derechos descritos en el protocolo de procedimiento como IRB. Si bien este estándar implica consideraciones comunes como la protección contra daños, el consentimiento informado y la confidencialidad, Wells et al. (2011) discutieron la lente distinta a través de la cual la investigación de CBGL se cruza con estos. Proteger a los participantes de la investigación de los daños se relaciona con la comprensión profunda del contexto de la

comunidad anfitriona para mitigar los peligros potenciales relacionados con la seguridad, la salud, el bienestar y la autonomía de los participantes. Los investigadores deben hacer el trabajo necesario para comprender qué costos podrían resultar de la participación y luego prevenirlos lo mejor que puedan.

Una forma de proteger a los participantes de daños es reimaginar el consentimiento informado. El consentimiento informado es una práctica estándar en la investigación en sujetos humanos, sin embargo, Dalton y McVilly (2004) sugirieron que los investigadores pueden necesitar ampliar su comprensión del proceso a través del cual se obtiene y se mantiene el consentimiento informado. Describen la práctica como *el consentimiento del proceso*, que está en curso y constantemente abierto a la renegociación.

Brown (1994) presentó otra perspectiva a través del concepto de *consentimiento empoderado*, a través del cual los investigadores activan la agencia de los participantes para tener verdadera libertad en su decisión de participar (o no) en el proceso de la investigación. El enfoque del empoderamiento requiere que el investigador considere cómo no solo presentar detalles vagos sobre el proyecto. Más bien, los procesos deben divulgarse a través de una lente culturalmente relevante y en el idioma nativo del participante para garantizar que puedan tomar una decisión verdaderamente informada sobre la participación.

Finalmente, Wells et al. (2011) explicaron que el *consentimiento comunitario* puede ser un enfoque más apropiado para el consentimiento informado dentro de las culturas colectivistas. Esta comprensión del consentimiento va más allá de los derechos y responsabilidades individuales de los participantes y reconoce cómo su participación afecta a la comunidad en general.

Si bien el único participante formal involucrado en este estudio fue Gigi, seguí la práctica del proceso, el empoderamiento y el consentimiento de la comunidad en pláticas con todos los miembros de la comunidad y la organización. Cada vez que participaba en pláticas con los participantes, volvía a poner en primer plano el propósito y las preguntas de la investigación. Después de pláticas, invitaba a los miembros de la comunidad a revisar mis notas para que pudieran ver cómo había interpretado y presentado sus historias. Para algunos, la oportunidad de ver y proporcionar retroalimentación sobre estas viñetas fue una experiencia de empoderamiento y resultó en reflexiones y narraciones adicionales. Para otros, vieron la esperanza de cómo las historias podrían generar una nueva forma de asociación para la comunidad. Al involucrar a los miembros de la comunidad y al equipo organizacional en el proceso de consentimiento informado a pesar de su condición informal de participante en este proyecto, me incliné hacia el contexto colectivista y distribuí el liderazgo y la propiedad más allá del fundador de la organización (Gigi) y el investigador extranjero (yo mismo).

Otra forma de proteger a la comunidad y a los participantes de daños es garantizar la confidencialidad y/o divulgar de manera significativa las posibles consecuencias involucradas con las decisiones de usar información de identificación o identificable. Wells et al. (2011) explicaron que la confidencialidad se extiende más allá de la privacidad de los participantes y también implica evitar posibles coacciones relacionadas con la participación. Las diferencias de poder pueden crear una atmósfera en la que las personas se sientan presionadas a aceptar participar en un estudio a pesar de las preocupaciones. Dada la dinámica de poder asimétrica inherente a CBGL, esto puede ocurrir fácilmente con los socios de la comunidad sintiendo que la relación continua depende de su participación. Deben considerarse opciones alternativas a la

participación y enfoques éticos de la compensación para garantizar que los participantes potenciales tengan acceso real a la confidencialidad.

En este estudio, Gigi y yo decidimos juntos usar seudónimos para proteger a la organización y a la comunidad de las posibles consecuencias que podrían derivarse de la publicación de las historias que surgieron de mis pláticas. Si bien Gigi, el personal de CC y los miembros de la comunidad sentían firmemente que las historias debían compartirse, existía la preocupación de que los donantes y voluntarios pudieran cortar los lazos con la organización en represalia. En cuanto a la compensación, se hicieron donaciones materiales y financieras a la organización a través del patrocinio que financió este estudio. Sin embargo, estas donaciones no fueron muy publicitadas durante mi tiempo en la comunidad, por lo que los miembros de la comunidad y el equipo de la organización no se sintieron obligados a participar como una forma de agradecimiento. Para distribuir los beneficios de la donación económica más allá del personal de CC, se utilizaron fondos para comprar insumos para canastas de alimentos e insumos para cada una de las familias con las que trabaja la organización. Una vez más, estos fondos no se me atribuyeron a mí ni a la universidad, y el crédito por las canastas se le dio únicamente a la organización.

A pesar de estos esfuerzos, las dinámicas de poder involucradas en la coerción fueron una limitación potencial en este estudio. Mientras trabajaba para mitigar las diferencias de poder entre la comunidad anfitriona y yo, mi presencia en la organización y dentro de la comunidad fue decidida y ofrecida por Gigi como fundadora de la organización. Durante mi tiempo en Guatemala, se me permitió el acceso a la membresía plena en la organización: participé en actividades de capacitación, ejercicios de formación de equipos, celebraciones y otros esfuerzos que CC emprendió en esas casi cinco semanas. Gigi y yo presentamos nuestro trabajo en una

convocatoria regional de una organización profesional que reunió a líderes de organizaciones comunitarias de toda América Latina. Debido a mi conexión con Gigi y su estatus dentro de la comunidad, existe la posibilidad de que los miembros de la organización se hayan sentido obligados a participar en pláticas conmigo. No había forma de abordar completamente este desafío, sin embargo, la naturaleza informal de las pláticas presentaba dos estrategias posibles.

Primero, hice esfuerzos para sintonizar con la comunicación encarnada y no verbal en juego para reconocer cuando alguien puede haberse sentido incómodo en la discusión. Si notara una dinámica de comunicación indirecta que apunta a posibles sentimientos de coerción, podría invitar a la conversación a pasar a un tema diferente que se prestara a la construcción de relaciones. Cambiar el enfoque de estas conversaciones a la relacionalidad en lugar del tema de la investigación permitió que el miembro de la comunidad tuviera la propiedad del proceso. Luego podrían optar por volver a comprometerse o no con la investigación.

Del mismo modo, dado que estas pláticas se hicieron mientras trabajaba en el campo, también podría cambiar el enfoque de la interacción al trabajo en cuestión en lugar de forzar una conversación que el miembro de la comunidad puede no haber querido. Hacerlo también sirvió para demostrar mi compromiso de descentrarme a mí mismo y a mis intereses al centrarme en las necesidades e intereses de la comunidad y la organización. Varios miembros de la comunidad compartieron que su comodidad al compartir historias conmigo provenía de mi promulgación (en lugar de simplemente abrazar) esta humildad y dedicación. Sin embargo, el propósito de estas estrategias para abordar el potencial de la coerción no era convencer a los miembros de la comunidad de que participaran. Más bien, mi intención era crear las condiciones para que los miembros de la comunidad me conocieran y tomaran una decisión informada y empoderada sobre la participación.

Patrocinio. En la investigación sobre CBGL, el patrocinio es otra consideración ética multifacética, que involucra propiedad, riesgos y beneficios, conflicto de intereses, confidencialidad y fondos de investigación (Wells et al., 2011). Wells et al. (2011) explicaron que:

Tradicionalmente, el investigador es responsable de todos los aspectos del proceso de investigación: contenido, metodología, selección de participantes, análisis, conclusiones, formato de publicación, impresión, derechos de autor, distribución y promoción. Sin embargo, cuando la investigación tiene un patrocinador, pueden surgir cuestiones de conflicto de intereses, confidencialidad de los participantes de la investigación, asignación de fondos de investigación, independencia y objetividad. (pág. 334)

Si bien el patrocinio a menudo se entiende en términos de apoyo financiero, Kiely y Hartman (2011) explicaron que la herramienta de investigación cualitativa de verificación de miembros sitúa inherentemente a los socios de la comunidad como coinvestigadores y patrocinadores en el proyecto.

Como tal, el tema del patrocinio en la investigación de CBGL es particularmente complicado, especialmente dado el valor subyacente para la reciprocidad propugnado en el campo. La claridad a través de la negociación y la renegociación es necesaria para abordar el dilema ético del patrocinio. Este proceso implica que el investigador y los socios de la comunidad (a) definan y determinen en colaboración los roles y responsabilidades, (b) reconozcan los riesgos y beneficios relacionados con los posibles resultados del proceso de investigación, (c) identifiquen y mitiguen los conflictos de intereses en torno al proceso de recopilación e interpretación de datos, (d) protejan la confidencialidad de los participantes

incluso dentro del grupo de la comunidad anfitriona, y (e) asignar fondos de investigación de acuerdo con fines mutuamente acordados (Wells et al., 2011).

En este estudio, hubo dos patrocinadores principales involucrados. Primero, estaba el Leading Change Institute (LCI) a través de la Escuela Staley de Estudios de Liderazgo de la Universidad Estatal de Kansas. Los fondos asignados por la iniciativa LCI cubrieron los gastos relacionados con los viajes y el alojamiento relacionados con este estudio, así como una tarifa administrativa pagada a CC. La tarifa administrativa fue de gran importancia para mí como un gesto de reciprocidad y un reconocimiento al trabajo que la comunidad y CC emprendieron para acogerme a mí y a mi familia y participar en el proceso de investigación. Debido a las barreras institucionales, las tarifas administrativas operan como un método para hacer un regalo de agradecimiento a los socios de la comunidad.

A pesar del apoyo financiero del LCI, el patrocinio no implicó el acceso a datos identificables ni la influencia en el proceso de diseño, realización o interpretación del estudio. Solo se proporcionaron resúmenes de los datos y hallazgos según lo solicitado, una práctica recomendada por Wells et al. (2011). Esfuerzos adicionales para mantener la asociación entre la universidad y la comunidad se han desarrollado desde la finalización de este proyecto, lo que contribuye al compromiso a largo plazo necesario para el compromiso ético (Wells et al., 2011).

Gigi sirvió como segundo patrocinador en este estudio, en línea con la descripción de patrocinio de Kiely y Hartman (2011). En menor medida, aunque aún notable, el personal de la organización y los miembros de la comunidad que compartieron sus historias también desempeñaron un papel de patrocinio. La responsabilidad de Gigi como patrocinador de este proyecto implicaba proporcionar acceso a la organización y a la comunidad y garantizar amplias oportunidades para co-construir significado juntos. A través del proceso de diseño y realización

del estudio, negocié y renegocié roles y responsabilidades con Gigi y otros en la comunidad para garantizar que su patrocinio fuera reconocido éticamente y definido adecuadamente.

Debido a que este estudio evocó la investigación narrativa, las preocupaciones de subjetividad y conflicto de intereses fueron menos relevantes que en los estudios realizados a través de una lente postpositivista. Las historias que se desarrollaron a través de los procesos de recopilación y análisis de datos fueron políticas y con propósito. Como tal, la influencia de estos patrocinadores en la interpretación de los datos fue una condición necesaria para mejorar el rigor y la credibilidad en los hallazgos.²⁷

Publicación y Difusión de Resultados. Wells et al. (2011) explicaron que "las cuestiones éticas relacionadas con la investigación ISL se extienden hasta el final del proceso de investigación: publicación y difusión de los resultados" (p. 335). Los autores sugirieron cuatro pautas relacionadas con esta consideración ética: (a) autoría, (b) exactitud de los informes, (c) confidencialidad y consentimiento, y (d) minimización del riesgo. Al igual que otras formas de erudición comprometida, una forma en que la difusión se realiza de manera ética es

²⁷ El término *político* se refiere a la idea de que las interacciones y relaciones entre seres humanos construyen las situaciones donde están en juego los bienes sociales (Gee, 2011). Gee (2011) describió los bienes sociales como cualquier cosa que se considera valiosa por un grupo de personas y que se distribuyen o se niegan a través de la interacción discursiva entre personas. Un bien social se puede referir a un producto tangible, una construcción relacional o un concepto abstracto. En el caso de CBGL y desde la perspectiva de la comunidad, un bien social puede ser la continuación de la colaboración con los socios universitarios a través de las cuales se abordan algunas necesidades comunitarias. Estos relatos pues son políticos porque el intento es informar la política y práctica, las que se usan para establecer normas sociales que dictan la conducta por defecto especificada por las estructuras sociales (Woodside-Jiron, 2011). La política de estos relatos sirve para interrumpir el doble vínculo (Butin, 2006) que enfrenta el campo de CBGL en que los educadores de programas tienen cautela en denominar la naturaleza política de la transformación social. Al contrario, presentan la colaboración enmarcada en un discurso exento de valores. Por lo tanto, el poder de llevar a cabo la transformación social significativa se disminuye por la manera en que la neutralidad de valor conserva la realidad actual (Botín, 2006).

compartiendo los resultados con la comunidad. Esto asegura que el proceso de investigación sea transformador en lugar de transaccional o explotador.

Otra consideración para la publicación y difusión es la de la propiedad. Wells et al. (2011) explicaron que "la propiedad de los resultados debe verse desde la lente de la mutualidad y la reciprocidad" (p. 336). En otras palabras, los investigadores deben reconocer que todos los grupos involucrados en el proceso de examen de un programa o asociación de CBGL tienen derecho a la propiedad de los resultados. Desde esta perspectiva, es crucial tener en cuenta los intereses, las necesidades y el acceso de todos. Además, al trabajar con la comunidad para determinar las vías de difusión, los investigadores minimizan los riesgos potenciales si hubieran tomado decisiones solos.

Como parte de un estudio de tesis, el potencial de la coautoría se ve limitado por barreras institucionales arraigadas en orientaciones meritocráticas (de la Luz Reyes & Halcón, 1988; Scheurich & Young, 1997). Sin embargo, en el proceso de traducir este estudio de un manuscrito de disertación a posibles publicaciones, he establecido en colaboración un plan con Gigi para ser coautor de varios productos. La coautoría también brinda la oportunidad de garantizar que la coherencia y la resonancia significativas no se pierdan en el proceso de condensación de la escritura. Apoyándome en la reciprocidad como una base crucial para la asociación involucrada en este estudio, entablé un diálogo con Gigi y otros patrocinadores de la comunidad para determinar los productos potenciales que podrían resultar de este estudio. Estos incluían herramientas prácticas que beneficiarían directamente a la organización y la comunidad, así como productos académicos que contribuirían al campo en general.

Cohoerencia Significativa

Finalmente, el octavo componente de Tracy (2010) de su conceptualización de "gran carpa" fue la coherencia significativa. Ella explicó: "los estudios que son significativamente coherentes interconectan elocuentemente su diseño de investigación, recopilación de datos y análisis con su marco teórico y objetivos situacionales" (Tracy, 2010, p. 848). Cada elemento de este estudio se refería a mis fundamentos epistemológicos y ontológicos en la teoría crítica y el construccionismo social, mi encuadre metodológico en la descolonización y la indigenización, y mis fundamentos conceptuales del liderazgo intercultural y la interculturalidad.

Mi estudio también logró una coherencia significativa al privilegiar consistentemente las perspectivas y prioridades de la comunidad indígena y guatemalteca a la vanguardia y descentrar las tradiciones eurocéntricas, centradas en los Estados Unidos y centradas en el norte global de CBGL. En el próximo capítulo, presentaré el encuadre contextual para orientar a los lectores a los temas y la discusión de los hallazgos que siguen.

Chapter 6 - *Hilos y Tejidos* as Framing for the Testimonio and

Discussion of this Study

In this chapter, I introduce the final chapters of this dissertation and provide framing to help readers make sense of the story that unfolds. There are several considerations that are crucial for readers to understand as they continue.

Centering the Maya Worldview

First and foremost is that the purpose of this study and the ongoing work that informs it was to center the local community's perspectives, cosmovision, and needs. I did not approach this study with a logic framework grounded in the imaginaries²⁸ of the global north. Instead, I looked to the meaning-making processes, cultural and value frameworks, and worldviews represented within this community to ensure that, to the extent possible, every aspect of this study was done in a culturally relevant and sustaining way. As such, there may be elements of these findings that result in epistemological dissonance, which (Bakan, 2012) refers to as "the friction resulting from an encounter with what is perceived as a competitive, and discordant, way of knowing" (pp. 62-63). In other words, the convergence of knowledge systems can be disorienting since creating space for epistemological justice inherently challenges deeply entrenched notions of what is considered valid knowledge by the standards of the global north.

²⁸ I draw from Stein's (2017) description wherein she suggests that "neither purely ideological nor material, social imaginaries circumscribe what is deemed possible or legitimate to think, act, and know, thereby linking present conditions to future aspirations at a collective level" (p. S29). The dominant global imaginary of today's world is largely the product of European colonialism. Despite efforts to disrupt and dismantle the dominance of Eurocentrism, the foundational logics of the European Enlightenment continue to frame global notions of modernity, colonial constructs of racialized categorization continue to foster division, and connections between attainment for some and problematic consequences for others continue to be deemed as outliers (Stein, 2017).

To engage with this writing requires commitment to critical self-reflexivity and willingness to consider how reactions might dismiss and/or invalidate epistemologies with which we are not familiar, thus reifying the epistemic centrality of the global north. When encountering a disorienting or disruptive way of knowing, I encourage readers to approach this dissertation from a place of epistemic humility. Using the Maya worldview to reframe a common idiom about forests and trees, ask yourself how you may be failing to see the tapestry for the threads.

The title of this dissertation, *Hilos del mismo tejido* translates to *Threads of the same tapestry*, which is a reference to the Maya cosmovision, or worldview. Weaving is a central aspect of the Maya culture, reflecting the arts, history, worldview, and dedication of Maya peoples (Ajú Patal & López Ixcoy, 2016). The image of a complex, woven reality is reflective of Maya epistemologies. According to Prechtel and Carlsen (1988),

to ‘know’ in the Mayan sense is not based on exact equations, on exact statements of fact. To know something is not to be aware of the minute details of that thing, but instead is to understand how that thing fits into an ever-expanding system. The Mayan world is not equal to the sum of its parts. Instead, the elements making up this world must be understood as parts of a gestalt, a vast system whose primary function is the regeneration and continuation of time and of the world. (p. 123)

Ajú Patal and López Ixcoy (2016) explained that woven fabrics represent complexity in the Maya cosmovision and are even considered to be alive. Similarly, Grecco Pacheco (2021) suggested that “Maya textile manufacturing is an ontological event, an act of creation of a new Being” (p. 49). Furthermore, Prechtel and Carlsen (1988) described weaving as often likened to the birthing process – tapestries are born rather than woven.

Through an interconnected and interdependent understanding of the world, weaving represents the singular humanity, connected through time and space through the tapestry. Gigi, the founder of Construyendo Comunidad, the Guatemalan nongovernmental organization with whom I partnered in this work, expanded on how the threads and tapestries framing reflected her understanding of foreign partnerships:

Every one of us is a thread, a golden thread. I was talking about this, that from my lens, the idea of the tapestry relates well with our Maya worldview. Because in every family's house throughout our communities, you will see a tapestry. And women are the most important part of this tapestry. But also, these tapestries unite us. That is to say, even though the threads come from different parts, they come together through this love, this patience, this hope that a tapestry will represent something very close to the heart of these women who weave them. And so, for me, this is the core: this tapestry that we are making together. And not only within our team but also the people who come from other countries, like our volunteers and others, you know? That they are an important part of these threads that come. And these threads are different colors; they are not all the same. But these different colors come together to complement one another, and they are woven together to create this incredible tapestry full of colors. And full of brocades and of many designs.

Restating the Commitment of Engagement

A second consideration to guide readers through this manuscript is the purpose, values, and processes of engaged scholarship. According to Boyer (1996), “the scholarship of engagement means connecting the rich resources of the university to our most pressing social,

civic, and ethical problems” (p. 32). In other words, engaged scholarship situates research activity within the context of a local community, emboldens and contributes to the efforts of local agents, and seeks to bridge theory and practice (Post et al., 2016). Van de Ven et al. (2018) explained that “an engaged scholar views [community members] as collaborators and ‘informants’ in a learning workplace, where practitioners and scholars co-produce knowledge on important questions and issues” (p. 454). As such, this orientation to research is predicated on reciprocal partnerships linking the university and community in an interdependent and mutually beneficial relationship (Nelson & Dodd, 2017).

Community and university partners both invest in these relationships and co-construct collaborative projects, including direction for research (Horowitz et al., 2009). To that end, Gordon da Cruz (2018) suggested that the product(s) of scholarship should involve benefits to both the community and the academy – contextualized application to local practice and meaningful contributions to scholarship. It is in line with these traditions of engaged scholarship that I wrote this dissertation in both English and Spanish so that it may illuminate new ways of approaching community-based global learning *and* be useful immediately to the community with which this study was conducted.

Implicating this Study

Finally, it is important to note the limitations of this study related to the grounding in decolonization and indigenization. While I have made intentional efforts to decenter the hegemonic traditions of the global north, it is important to recognize that this study has not “transcended the patterns of epistemic dominance” (Stein, 2017, p. S26) that reify the global north’s positioning as the epitome of development and modernization. This dissertation emerges

from an institution of colonialism, involves practices rooted in colonialism, and maintains connections to structures of colonialism.

Naming these limitations serves as an important reminder to myself and others that we remain complicit in and contributors to colonial injustices of the world. Not because we are *unable* to do otherwise, but because we are often *unwilling* to go beyond the boundaries we have personally constructed. In line with my theoretical framework, I preface these final chapters by implicating myself, and I invite readers to do the same. *I am the product of the exact system I seek to deconstruct, and though my work aims to deconstruct the colonial imaginary, I “remain deeply embedded and invested in the promises that it offers”* (Stein, 2017, S27, emphasis added). This dissertation does not provide any pathways for moral redemption, nor does it outline solutions to colonial injustice. Rather, I sought to surface additional “political, methodological, and pedagogical questions [that] remain to be asked” in the ongoing work of challenging the dominant global imaginary.

Construction of the Testimonio

The testimonio presented in the final chapters of this dissertation was constructed by weaving together 70 vignettes that emerged from pláticas with approximately 40 members of the Guatemalan community across five weeks. Through these pláticas, I *bore witness* (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012) to common stories from many different perspectives as well as unique stories from specific community members. These pláticas took place in a variety of settings, including organizational spaces like the eco-farm, school, and family resources center, as well as spaces outside of work, including coffee shops, boat taxis, restaurants, homes, and more. Additionally, community members chatted with me in a variety of contexts, including informal discussions while working, more formal sit-down meetings, walks across town,

professional development activities, yoga, group discussions, and more. Gigi, as the organizational founder of CC, was the link between all of the stories.

At least once per week, I would work with Gigi to review the stories that had emerged since our last meeting. Most of these were experiences she was familiar with, though there were a handful that she had not previously known. Gigi reflected on her perspectives of the experiences, elaborating on some stories as helpful, and we collaboratively organized the vignettes into a “polyvocal and multi-perspectival comprehensive narrative” (Jupp et al., 2018, p. 30). Rather than simply molding the vignettes around Gigi’s interpretations, we chose to honor the individual voices of community members “by braiding together several speaker’s stories around individually themed chapters” (Connolly-Shaffer, 2012, p. 65). However, polyvocality involves mapping a constellation of partial and differentiated perspectives (Thimm et al., 2017) in that “the similarities and divergences between individual accounts enables a three-dimensional understanding of sociohistorical conditions in a situated context” (Connolly-Shaffer, 2012, p. 65). Recognizing this, we decided to have Gigi perform a reading of the testimonio at the convivio my family hosted at the end of our time in the community. We then invited feedback from community members over the following several days. Through this process of negotiating the polyvocal nature of the text, we co-constructed a more nuanced narrative that allowed for greater collective coherence.

It is important to note that the testimonio represents a communication style that felt unnaturally direct for the Guatemalan community. As mentioned, Gigi performed a reading of the full testimonio at the convivio, and many community members were surprised by the tone. It was at this moment that they realized the extent to which they had trusted me with their stories, and how the intentional space of the pláticas allowed them to alleviate the weight they had

carried having never shared these stories before. This testimonio was written in a way that reflected the tone they used when recounting their experiences. The direct form of communication employed here reflects the rich, personal detail with which the testimonio was constructed. When I asked the community if they would prefer I soften the voice to represent a more culturally relevant approach to dialogue, they determined that the authentic inner voice reflected here was necessary and empowering.

Introducing the Themes

The image of weaving together threads of humanity informed the layout of the final three chapters. The full testimonio (Appendix A) provides a complex, cyclical, and interwoven dialogue of critical hope. For the purposes of this dissertation, I present the testimonio divided into its two primary themes: *Hilos Enredados* (entangled threads) and *Tejiendo los Hilos* (weaving the threads). By unweaving the tapestry in this way, I offer insights into experiences of members of the Guatemalan community with visiting volunteers. In the next chapter, I draw attention to the challenges the community has faced in these partnerships. Then, in Chapter 8, we turn our sights to the dream of a better future. Finally, I end with the conclusion, *Hilos del Mismo Tejido*, to reiterate the Maya perspective of the singular understanding of humanity. While it can be tempting to view the issues presented herein as a dyad of local and foreign threads, this vision of one tapestry recognizes the ties that bind us together.

Hilos y Tejidos como Marco para el Testimonio y Discusión de este Estudio

En este capítulo, presento los capítulos finales de esta tesis y proporciono marcos para ayudar a los lectores a dar sentido a la historia que se desarrolla. Hay varias consideraciones que son importantes para que los lectores entiendan a medida que continúan.

Centrando la Cosmovisión Maya

Primeramente y quizás más importante es que el propósito de este estudio y el trabajo continuo que lo informa se centre en las perspectivas, la cosmovisión y las necesidades de la comunidad local. No abordé este estudio con un marco lógico basado en los imaginarios¹ del norte global. En su lugar, me fijé en los procesos de creación de significado, los marcos culturales y de valores y las cosmovisiones representadas dentro de esta comunidad para garantizar que, en la medida de lo posible, cada aspecto de este estudio se realizara de una manera culturalmente relevante y sostenible. Como tal, puede haber elementos de estos hallazgos que resulten en una disonancia epistemológica, a la que (Bakan, 2012) se refiere como "la fricción resultante de un encuentro con lo que se percibe como una forma competitiva y discordante de conocer" (pp. 62-63). En otras palabras, la convergencia de los sistemas de conocimiento puede ser desorientadora, ya que la creación de espacio para la justicia epistemológica desafía inherentemente las nociones profundamente arraigadas de lo que se considera conocimiento válido según los estándares del norte global.

Comprometerse con este trabajo escrito requiere un compromiso con la autorreflexividad crítica y la voluntad de considerar cómo las reacciones podrían descartar y / o invalidar epistemologías con las que no estamos familiarizados, cosificando así la centralidad epistémica del norte global. Cuando se encuentra con una forma de conocimiento desorientadora o

disruptiva, animo a los lectores a abordar esta tesis desde un lugar de humildad epistémica.

Usando la cosmovisión maya para replantear un lenguaje común sobre los bosques y los árboles, pregúntese cómo falla a ver el tapiz de los hilos.

El título de esta tesis, *Hilos del mismo tejido* es una referencia a la cosmovisión maya, o visión del mundo. El tejido es un aspecto central de la cultura maya, que refleja las artes, la historia, la cosmovisión y la dedicación de los pueblos mayas (Ajú Patal y López Ixcoy, 2016). La imagen de una realidad compleja y tejida refleja las epistemologías mayas. Según Prechtel y Carlsen (1988), "saber" en el sentido maya no se basa en ecuaciones exactas, en declaraciones exactas de hechos. Saber algo no es ser consciente de los detalles minuciosos de esa cosa, sino entender cómo esa cosa encaja en un sistema en constante expansión. El mundo maya no es igual a la suma de sus partes. En cambio, los elementos que componen este mundo deben entenderse como partes de una gestalt, un vasto sistema cuya función principal es la regeneración y continuación del tiempo y del mundo (pág. 123). Ajú Patal y López Ixcoy (2016) explicaron que las telas tejidas representan complejidad en la cosmovisión maya e incluso se consideran vivas. Del mismo modo, Grecco Pacheco (2021) sugirió que "la fabricación textil maya es un evento ontológico, un acto de creación de un nuevo Ser" (p. 49). Además, Prechtel y Carlsen (1988) describieron el tejido como a menudo comparado con el proceso de parto: los tapices nacen en lugar de tejerse.

A través de una comprensión interconectada e interdependiente del mundo, el tejido representa a la humanidad singular, conectada a través del tiempo y el espacio a través del tapiz. Gigi, fundadora de Construyendo Comunidad, la organización no gubernamental guatemalteca con la que me asocié en este trabajo, amplió sobre cómo los hilos y tapices que enmarcaban reflejaban su comprensión de las asociaciones extranjeras:

Cada uno es un hilo, un hilo dorado. Yo estaba hablando de esa parte que para mí el tejido se relaciona mucho con nuestra cosmovisión maya en primer lugar. Porque siento que, en cada casa de las familias en las comunidades, hay una tela. Que las mujeres son la parte importante de esa tela. Pero que también esa tela une. Digamos, los hilos vienen separados, pero van uniéndose con todo y lo van uniendo con ese amor, con esa paciencia, con esa esperanza de que ese tejido represente algo muy cercano a su corazón, muy de ellas. Entonces para mí es eso: este tejido que lo estamos haciendo entre todos. Y no sólo el equipo, sino que las personas que vienen también de afuera: como los voluntarios, como todos ¿verdad? Que son parte importante de esos hilos que vienen. Y esos hilos son de diferentes colores, no son de un solo color. Sino que son de diferentes colores que van aportando y que se van uniendo para llegar a este tejido increíble y lleno de colores. Y de brocados de muchas cosas.

Reafirmar el Compromiso a Participar

Una segunda consideración para guiar a los lectores a través de este manuscrito es el propósito, los valores y los procesos de la erudición comprometida. Según Boyer (1996), "la erudición del compromiso significa conectar los ricos recursos de la universidad con nuestros problemas sociales, cívicos y éticos más apremiantes" (p. 32). En otras palabras, la erudición comprometida sitúa la actividad de investigación en el contexto de una comunidad local, envalentona y contribuye a los esfuerzos de los agentes locales, y busca unir la teoría y la práctica (Post et al., 2016). Van de Ven et al. (2018) explicaron que "un académico comprometido ve [a los miembros de la comunidad] como colaboradores e 'informantes' en un lugar de trabajo de aprendizaje, donde los profesionales y académicos coproducen conocimiento

sobre preguntas y temas importantes" (p. 454). Como tal, esta orientación a la investigación se basa en asociaciones recíprocas que vinculan a la universidad y la comunidad en una relación interdependiente y mutuamente beneficiosa (Nelson y Dodd, 2017).

Tanto los socios comunitarios como los universitarios invierten en estas relaciones y co-construyen proyectos de colaboración, incluida la dirección para la investigación (Horowitz et al., 2009). Con ese fin, Gordon da Cruz (2018) sugirió que el producto (s) de la beca debería implicar beneficios tanto para la comunidad como para la academia: aplicación contextualizada a la práctica local y contribuciones significativas a la erudición. Es en línea con estas tradiciones de erudición comprometida que escribí esta disertación tanto en inglés como en español para que pueda iluminar nuevas formas de abordar el aprendizaje global basado en la comunidad y ser útil de inmediato para la comunidad con la que se realizó este estudio.

Implicando Este Estudio

Finalmente, es importante señalar las limitaciones de este estudio relacionadas con la fundamentación en la descolonización y la indigenización. Si bien he hecho esfuerzos intencionales para descentrar las tradiciones hegemónicas del norte global, es importante reconocer que este estudio no ha "trascendido los patrones de dominación epistémica" (Stein, 2017, p. S26) que cosifican el posicionamiento del norte global como el epítome del desarrollo y la modernización. Esta disertación surge de una institución del colonialismo, involucra prácticas arraigadas en el colonialismo y mantiene conexiones con las estructuras del colonialismo.

Nombrar estas limitaciones sirve como un recordatorio importante para mí y para otros de que seguimos siendo cómplices y contribuyentes a las injusticias coloniales del mundo. No porque no *podamos* hacer lo contrario, sino porque a menudo *no estamos* dispuestos a ir más allá de los límites que hemos construido personalmente. En línea con mi marco teórico, prologo estos

capítulos finales implicándome, e invito a los lectores a hacer lo mismo. *Soy el producto del sistema exacto que busco deconstruir y aunque mi trabajo apunta a deconstruir el imaginario colonial, "sigo profundamente arraigado e invertido en las promesas que ofrece"* (Stein, 2017, S27, énfasis añadido). Esta tesis no proporciona ningún camino para la redención moral, ni esboza soluciones a la injusticia colonial. Más bien, busqué sacar a la superficie "preguntas políticas, metodológicas y pedagógicas adicionales [que] aún no se han hecho" en el trabajo en curso de desafiar el imaginario global dominante.

Construcción del Testimonio

El testimonio presentado en los capítulos finales de esta tesis se construyó tejiendo 70 viñetas que surgieron de pláticas con aproximadamente 40 miembros de la comunidad guatemalteca a lo largo de cinco semanas. A través de estas pláticas, fui *testigo* (Blackmer Reyes & Curry Rodríguez, 2012) de historias comunes con muchas perspectivas diferentes, así como historias únicas de miembros específicos de la comunidad. Estas pláticas se llevaron a cabo en una variedad de entornos, incluidos espacios organizativos como la granja ecológica, la escuela y el centro de recursos familiares, así como espacios fuera del trabajo, incluidas cafeterías, taxis en bote, restaurantes, hogares y más. Además, los miembros de la comunidad conversaron conmigo en una variedad de contextos, incluidas discusiones informales mientras trabajaban, reuniones más formales, caminatas por la ciudad, actividades de desarrollo profesional, yoga, discusiones grupales y más. Gigi, como fundadora de la organización CC, fue el vínculo entre todas las historias.

Al menos una vez por semana, trabajaba con Gigi para repasar las historias que habían surgido desde nuestra última reunión. La mayoría de estas fueron experiencias con las que estaba familiarizada, aunque había algunas que no conocía anteriormente. Gigi reflexionó sobre sus

perspectivas de las experiencias, elaborando algunas historias como útiles, y organizamos en colaboración las viñetas en una "narrativa integral polivocal y multiperspectiva" (Jupp et al., 2018, p. 30). En lugar de simplemente moldear las viñetas en torno a las interpretaciones de Gigi, elegimos honrar las voces individuales de los miembros de la comunidad "trenzando las historias de varios oradores en torno a capítulos de temática individual" (Connolly-Shaffer, 2012, p. 65). Sin embargo, la polivocalidad implica mapear una constelación de perspectivas parciales y diferenciadas (Thimm et al., 2017) en el sentido de que "las similitudes y divergencias entre los relatos individuales permiten una comprensión tridimensional de las condiciones sociohistóricas en un contexto situado" (Connolly-Shaffer, 2012, p. 65). Reconociendo esto, decidimos que Gigi realizara una lectura del testimonio en el convivio que mi familia organizó al final de nuestro tiempo en la comunidad. Luego invitamos a los miembros de la comunidad a recibir comentarios durante los siguientes días. A través de este proceso de negociación de la naturaleza polivocal del texto, co-construimos una narrativa más matizada que permitió una mayor coherencia colectiva.

Es importante señalar que el testimonio representa un estilo de comunicación que se sentía anormalmente directo para la comunidad guatemalteca. Como se mencionó, Gigi realizó una lectura del testimonio completo en el convivio y muchos miembros de la comunidad se sorprendieron por el tono. Fue en este momento que se dieron cuenta de la confianza en que me habían contado sus historias, y cómo el espacio intencional de las pláticas les permitió aliviar el peso que habían llevado al nunca haber compartido estas historias. Este testimonio fue escrito de una manera que reflejaba el tono que usaban al relatar sus experiencias. La forma directa de comunicación empleada aquí refleja el rico detalle personal con el que se construyó el testimonio. Cuando le pregunté a la comunidad si preferirían que suavizara la voz para

representar un enfoque culturalmente más relevante para el diálogo, determinaron que la auténtica voz interior reflejada aquí era necesaria y empoderadora.

Introducción a los Temas

La imagen de entrelazar hilos de la humanidad informó el diseño de los tres capítulos finales. El testimonio completo (Apéndice A) proporciona un diálogo complejo, cíclico y entrelazado de esperanza crítica. Para los fines de esta tesis, presento el testimonio dividido en dos temas principales: *Hilos Enredados* y *Tejiendo los Hilos*. Al destejer el tapiz de esta manera, ofrezco información sobre las experiencias de los miembros de la comunidad guatemalteca con voluntarios visitantes. En el siguiente capítulo, llamo la atención a los desafíos que la comunidad ha enfrentado en estas asociaciones. Luego, en el capítulo 8, volvemos hacia el sueño de un futuro mejor. Finalmente, termino con la conclusión, *Hilos del Mismo Tejido*, para reiterar la perspectiva maya de la singular comprensión de la humanidad. Si bien puede ser tentador ver los temas presentados aquí como una díada de hilos locales y extranjeros, esta visión de un tapiz reconoce los lazos que nos unen.

Chapter 7 - Hilos Enredados

In this chapter, I outline many of the challenges the community has faced with foreign volunteers. While Gigi likens volunteer partnerships to a tapestry of humanity, she also acknowledges that weaving is not always a perfect process:

However, this tapestry becomes entangled when the threads do not follow a common vision. When the focus and the mentality of volunteers perpetuate problematic realities in our community and across the world. When we too rely on prejudices and judgements without making the effort to truly know them. These tangles can also be found when both sides fail to prepare themselves to navigate different cultural perspectives. Although these collaborations can produce great things and contribute to successful transformations, these tangles truly impede any progress that we want and need to achieve.

With this framing, I present below sections of the testimonio outlining issues related to (a) paternalism, (b) charity and dependence, (c) voluntourism, (d) navigation of the local context, (e) foreign privileges, (f) level of commitment of volunteers, (g) cultural values, (h) language barriers, (i) the history of colonialism, and (j) responsibilities of the local community.

Paternalism²⁹

In this section, Gigi discusses the challenges that stem from paternalistic mentalities that foreign volunteers often bring with them, especially when they come from the global north.

²⁹ Patil (2013) described the problematic paternal discourses embedded in colonial structures in which Indigenous peoples are infantilized and the ongoing occupation of Indigenous lands is justified. Steinmetz et al. (2017) explained, “throughout the history of colonialism, paternalism has been instrumental in legitimating the imposition of control” (p. 72). From this lens of paternalism as a colonial power structure, people operating from a colonial frame of reference, regardless of gender, can engage in actions that contribute to paternalistic power relationships.

The paternalistic foreigner hinders the autonomy of our community through this mentality that they are better than us. That they are saviors that are going to come and solve all of our problems. This perpetuates the idea that we are incapable. We have found that this paternalism often stems from a desire – an awareness and regret – that they want to feel better for everything they have stolen from us. It is not really for our community. It is not to fix anything, other than alleviating this guilt.

Volunteer, understand that we are not savages nor empty boxes waiting for you to come and save us. You don't even know what our problems are here, but you have this mentality that you know better than us. This is not the reality. It might be that you have knowledge that we do not, but we need to contextualize your knowledge so that it works here. Furthermore, we also have wisdom and knowledge that you can learn from if you come open to seeing our worth, to connect with these humans from the heart, from your humanity. But if you come with your paternalistic approach, neither of us will gain anything.

Do not come with the arrogance of the “first world.” Do not come to judge us and impose your ideas of how we should be. I remember when a volunteer came and she would get so upset about the “absence” of the mothers and fathers when it came to their children's education. She wanted these parents to help their children with their schoolwork. She proposed a workshop to teach parents to take a more active role, but she did not understand that many of the mothers and fathers with whom we work do not know how to speak Spanish, and those that can communicate in Spanish typically do not know how to read or write. So, how are they going to

feel confident to help their children with their homework? She did not understand the context of our community, and when we told her, she judged us. She said that the parents' priorities were misplaced. We tried to host the workshop to make her happy, and she became frustrated again because the mothers were knitting and sewing their textiles throughout the event. She did not realize that for them, it was lost time – a financial cost – to stop working and come to her workshop. It was not even a culturally relevant workshop. But she thought that, since she came from the first world, that she knew better than us. The arrogance.

Other volunteers came to contribute to construction projects. When they saw that the work here moves slower, they judged us. According to them, it was simple laziness that we worked slowly and ended the work day at 3. They judged us from the perspective of their U.S. experiences without understanding that we start our construction work at 6 in the morning. By 3, it is a full day of eight hours. They also did not consider how strong the sun is here. It isn't like the heat of the United States. The Guatemalan climate is distinct. Furthermore, we do our work by hand and using our own human strength. We do not have the same technology or tools that they have back home. These volunteers worked for two hours at full speed and they got a heat stroke. Then they realized how hard the work is here. We work with a more human rhythm, with the drumming of the hammer and the hum of the saw. Before judging us, I ask you to take into consideration the richness of cultural differences that the context that create and influence these differences.

There are also those volunteers who come with so much fear due to their prejudices about our country. Think about the reality of your own country before

coming here to judge ours. Do not believe you have come to the jungle. A volunteer came once and she used her water filter even for bottled Coca Cola. A scorpion stung her and she told her parents she was going to die. She was so convinced that our country only offers danger. Another volunteer was so scared that somebody was going to rob him. Every time he would leave the house, he would get so anxious that he could barely do the volunteer work he came to do. Of course crime exists here, but it also exists in your home country. With these prejudices, you cannot learn about the cultural beauty that exists here – you will only see the bad in our country. You won't even be able to go for coffee or connect with the families here because you will be so paranoid and anxious. Go out and open your heart so you can see the friendly smiles on the faces of these people who greet you on the streets, who invite you to get to know this community that is hosting you.

Another form of paternalism deals with the volunteers who arrive with a charity perspective and just want to give and give and give. It seems to me that many times you want to donate to feed your ego and feel like a good person. However, your paternalist mentality is reflected in that you don't even take the time to have a conversation with us about our own needs. You believe yourself to be the expert – the generous donor – with all of the answers to our problems. For example, a volunteer came once with financial donations she had raised through her church. Instead of talking with us about our needs, she decided to use these funds in a way that she deemed best for our community. She decided to gift us a mountain of perishable foods. What are we going to do with so much food? We cannot possibly use it before it goes bad. But she had this mentality that we should not be so focused

on material needs because materialism is the product of systems that hurt the environment. Her paternalism in single-handedly deciding what our needs were without our input resulted in a gift that was a burden for us. There was no running water in many houses, but here she was with pounds of onions and other vegetables. The good thing is that, seeing that she had made a mistake with this charity mindset, she did not give up. She changed her approach and began to collaborate with a local partner who could help her identify the real needs of our community so she could contribute in a relevant way. We keep in contact and are good friends now that her approach to supporting us is more authentic, collaborative, and respectful.

Despite significant research critiquing paternalistic and savior approaches to service, Gigi's testimonio reveals that these remain a challenge for host communities. Foreign volunteers enter into the local context perceiving their arrival into the *third world* and discursively constructing their identity as a savior uniquely able to bring about solutions to local problems. Given the history of Guatemala with colonial and imperial foreign powers, the continued perception of Guatemalans as incapable and in need of saving reinforces problematic and violent realities. Interestingly, Gigi points to the desire of volunteers' for redemption and status as the source of their paternalism. Rather than perceiving the community as inherently less capable, foreigners attempt to overcompensate for the role their home country has played in the oppression of the local peoples.

As discussed in the literature review, educating students for global citizenship often involves exploring social location and systems of power that are inherent in the interactions between university and community partners. These power dynamics are the product of sociohistorical factors, including the history of colonialism and imperialism propagated by the

visitors' countries of origin. While "guilt can motivate civic action and commitments to social justice" (Dull et al., 2021, p. 1081), it can also result in those of dominant identities supporting superficial or compensatory efforts as opposed to participating in more profound transformative work (Dull et al., 2021). As such, Gigi's experiences suggest that educators may need to reevaluate the process of preparing students so that guilt does not translate into action that perpetuates oppressive realities. Given that, for those of privileged and socially empowered identities, guilt is a natural byproduct of learning experiences wherein learners critically examine inequitable power dynamics, Dull et al. (2021) suggested that embedding social responsibility and civic efficacy into the fabric of these programs is necessary to mobilize students to act.

Similarly, Gigi highlights the challenges that arise when volunteers engage in decontextualized problem solving processes by which they attempt to impose solutions designed for and within their social context. Especially when coming from the global north, this behavior is indicative of internalized dominance and assumed universality of Eurocentric paradigms. Gigi emphasizes that the wisdom and knowledge of the ancestral and contemporary Maya peoples are the most appropriate frames of reference for the work of community development within the Guatemalan context given that these knowledge systems were developed specifically to address the unique place-based needs of the area. From Gigi's testimonio, it appears that foreign volunteers are not well equipped to navigate across epistemological frames, value systems, or social realities. While they may have the cognitive understanding that different worldviews exist, volunteers seem unable to shift their perspectives and work within a frame of reference different from their own.

This suggests that program educators may need to consider how to design preparation experiences that not only teach learners *about* different worldviews, but teach *through* these as

well. CBGL students whose first interactions with different epistemological frames take place within the host community will likely struggle to engage respectfully with host nationals. Due to their culture shock and the distance between value and knowledge frameworks, students may find themselves inadvertently judging community members through the lens of their own primary socialization.

Unaddressed prejudices also present a significant challenge to relationships with the host community. The racialized and xenophobic discourses related to people of color and, more specifically, Brown people from Latin America likely contribute to Gigi's experiences. Gigi recounts experiences with people who navigate their time in her community perpetually in fear of crime and wildlife, as well as volunteers who behave in ways that suggest an internalized sense of superiority. The vignette about the construction students exemplifies this challenge, aligning with what Morales et al. (2019) described as the *mañana complex*, which stems from the xenophobic trope of the lazy Mexican. This image of the lazy Brown person "lies in contrast with narratives of the White settlers' work ethic" (p. 7). While these volunteers travelled to Guatemala with an espoused interest in contributing to the community, their lack of understanding of the place-based reality and the difference in technology resulted in an attempt to demonstrate their superiority, which ended in a medical emergency.

Given these experiences, CBGL educators must unpack biases and stereotypes in more intentional ways so that students can be aware of the hegemonic discourses that may lead them to view their host communities in dehumanizing ways. While educators may be wary of an approach that surfaces racialized perspectives, failing to do so can perpetuate the invisibility of normalized whiteness. Naming and making visible the way that racial frames in the United States and other countries in the global north have contributed to ongoing oppression of racially

minoritized peoples across the globe can create space for students to disrupt and deconstruct these. Alternatively, ignoring how our normative racial hierarchy serves as a lens through which we engage with host nationals can deepen the divide and hinder reciprocity.

Charity and Dependence

Largely emerging from paternalism, charity approaches to collaborations have also created and sustained problematic realities within the community and embedded within partnerships across borders.

The problem that you often do not understand is that charity results in dependence. For us to achieve the sustainable social transformations we want, we have to address our community's problems from a perspective of sovereignty and self-sufficiency. Unfortunately, you do not always understand this concept because you want to keep giving instead of taking time to identify and address the root issues. Yes, we need to meet the immediate needs. But not with the idea that we are going to save the poor people. This approach blames people living in poverty for their situation rather than recognizing that they have been impoverished by the system. We must address these needs with the goal of building equitable relationships in which we can empower families to be self-sufficient. These families need to be healthy, not living in hunger, have their basic needs met so that they can learn tools to change their circumstances. This is how we transform charity into a type of support that respects the dignity of these families.

After so many challenging experiences with volunteers, sometimes we feel that we cannot stand to continue these collaborations. Some members of my team tell me that it would be better if volunteers didn't come anymore because it costs

us so much to receive them without any real benefits for our organization and community. Volunteers want to come and see the fruit of their work during the little time they are here. That's why you participate in projects that simply mask the bigger issues. You come and paint the walls of a house and make it look pretty on the outside. But inside, there is no electricity or running water or even a place to sit. You want to come and give shoes to the child running around barefoot, but what he really needs is that his father has stable employment. These "bandaids" or superficial solutions are not going to change the circumstances in which so many families here live. It will make for a great opportunities for you to get your pretty pictures you can print on your promotional brochures and post on Instagram, but it will not bring about the transformations we need in our community. Even worse is when you come with all of your resources and you want to give us the biggest gifts you can. Sometimes it seems to us like this is more of a ploy to show off how generous and wealthy you are. You don't actually care about the effect you have because you don't know us. This charity mentality is dangerous because it promotes dependency instead of self-sufficiency.

In other cases of paternalism, volunteers are not as open to learning from their mistakes. For example, there was a group of foreign volunteers that wanted to contribute to an organization in our community. They met with the organizational leadership to identify needs and start to collect resources to help. Great. However, these volunteers decided to surprise their partners with an ambulance for the use of the organization. They did not realize that the organization was situated at the back of a narrow alley into which the ambulance

could not even enter. They also had not thought about the organization's budget, which did not have the resources to allocate funds for gas or vehicle maintenance. Instead of engaging in self reflection to understand why their charitable approach had failed, they became upset because they felt that the organizational leaders were ungrateful about the donation and the group's generosity. Please, understand that your generosity is very much appreciated. But we also need to be part of the conversation to identify and address the needs of our community. Don't think that you know everything when it comes to our people and our context. These actions create frustration and anxiety for us, and result in added responsibility. Not only because we don't know what to do with these imposed gifts, but also because our cultural norms are to be thankful and keep the harmony. And this is not a one-time experience. It happens a lot. It seems that it is difficult for foreigners to take a step back and not let the excitement of giving overcome them, but instead to allow for an informed approach to helping. This same experience happened to our organization when some volunteers donated two tuk tuks without consulting with us. The good thing is that, as in the story of the excessive food donation, these volunteer learned from this experience and asked for forgiveness for having behaved with such paternalistic arrogance.

Poverty in the Guatemalan context is a complex condition that largely stems from structural injustices related to colonialism, imperialism, and racialized violence (Martínez-Salazar, 2000). While poverty in many contexts is being re-conceptualized as a human rights issue (Cahill-Ripley & Graham, 2022), it has long been considered as such in Guatemala, especially when pertaining to Maya communities who were primarily targeted and displaced

during the 36-year civil war (Martínez-Salazar, 2000). As such, volunteers entering into the Guatemalan context must be able to understand “poverty as a form of freedom-threatening dependence” (Hasan, 2018, p. 913). Drawing upon a Kantian notion of external freedom, Hasan (2018) described how poverty diminishes “what human beings can actually do or manifest in the physical world” (pp. 911-912) not due to limitations in capacity or intent, but rather to the structural injustices that restrict those living in poverty from attaining economic mobility.

Given this context, when foreign volunteers travel to Guatemala with the intent of engaging solely and uncritically with charitable giving, they unintentionally reify socioeconomic inequities by promoting dependence. In this critique, Gigi does not suggest that charity in and of itself is problematic. However, the approach that many foreign volunteers take to charity is the issue. Rather than connecting with local partners to determine sustainable pathways for charitable donations, Gigi discusses the added burden that many foreigners bring to the community when they attempt to *save the poor*. As she states, an uncritical approach to the charity paradigm perpetuates the narrative that poverty is an earned condition rather than an institutionalized reality. Because charitable volunteers often want to act as saviors, they fail to recognize the structural violence that poverty generates. Even when volunteers give out of a sense of social responsibility, uncritical charity “reinforces that sense of responsibility without questioning why” (Simpson, 2019, p. 42) the inequitable reality exists. In other words, their gifts cause dignitary harm by shifting the blame of poverty to the people adversely affected.

Another way that a charity mindset manifests in volunteer partnerships is in the type of work in which visitors choose to engage. Gigi explains that “volunteers want to come and see the fruit of their work during the little time they are here,” which creates challenges for community organizations who are invested in promoting longer-term change efforts. The excitement

volunteers express around these superficial projects often result in community members feeling as though they have been taken advantage of. They see the volunteers snapping photos of freshly painted walls or of themselves giving to a local mother or child and begin to question the sincerity of these gestures.

Given the history of exploitation and poverty tourism rampant across the global south, CBGL educators have a responsibility to prepare students to enter ethically into host communities. This involves preparing them to have a more complex understanding of the nature of systemic and structural inequities. Educators must also orient students to concepts of sustainable development, the need for long-term solutions, and a perspective that views community members as experts.

Voluntourism

When volunteers travel internationally, there is often a blend of interest in serving and being served. In this segment of the testimonio, Gigi discusses the experiences she has had with voluntourists.

In addition to paternalism, another tangle in this tapestry is due to voluntourism. That is to say, supposedly volunteers come to serve, but really they come to enjoy the adventure of travelling and take advantage of the beauty of our country. The incompatibility of these approaches results in a major clash for us as we receive volunteers without receiving any benefit on our side. It is absolutely fine for you to come and visit our country, but you must keep in mind the purpose of your trip. If not, you do not only waste the resources from your own country, but also those of our organization. Furthermore, you take away opportunities from those who actually want to come and work and support us.

Please, if you come to volunteer, come to work. Some volunteers came to work in our school with students. They played with the kids, but they did not want to actually do the work of teaching. One day they asked us to do a field trip to the lake so they could do a lesson on the history and geology of the region. What a great idea. We went with a group of local teachers to support this field trip. Upon arriving, the volunteers sat away from the group to rest and sun bathe. They didn't even speak to the children throughout the entire excursion. They put on their tourist hat and completely forgot that we were depending on them.

This is one of the challenges of volunteering abroad. You want to come and have your adventure. You want to see our country. There are so many volunteers that really only come for the tourism. You don't want to work and you sit there in the office bored until there's an opportunity to take a picture of our children without their consent. You do not respect us. You come on your vacation to pose and take pictures for your social media pages. We are an organization on the go – we always must be present and ready to respond to any emergency. If a family calls, we have to go and help them. But if we have to take the time to help you, you're a burden instead of a support. As a volunteer, remember that you are here for the children and, through them, for the community. You did not come here as a tourist. Of course, you can and should enjoy our community. However, your priority should always be our children. One time a volunteer came and really was not responsible. Some weeks she would come to work, others she would not. Moreover, she never communicated her plans. So, we never knew if we could count on her. Even worse, she would come to the school still drunk from the previous night. According to her,

she was a volunteer. However, she behaved like a tourist. It was horrible. She did nothing to contribute to our organization or support our students. It cost us greatly to host her and there was no benefit for us. After her departure, nothing she had done or suggested became a lasting part of our methodology.

Gigi reminds us here that community organizations invest greatly in their volunteers. They often hope to provide a meaningful experience that can be mutually beneficial. Especially in a town that is one of the most touristic places in Guatemala, community members know that foreigners will want to enjoy the beauty of the area. However, many foreign volunteers arrive in the local community and it becomes immediately clear that they have used the opportunity for an inexpensive vacation.

CBGL educators have a responsibility to ensure that students accepted to programs have an authentic commitment to the work of the organization. While structured and unstructured tourism experiences can be great opportunities for students to continue learning about the local culture and place-based history from the perspective of local peoples, there is a need for clear expectations to be set well in advance of departure regarding the purpose, focus, and commitment of the program.

The stories of the volunteers sunbathing at the lake during a field trip they had requested and the volunteer who would arrive to work still intoxicated from the night before exemplify this challenge. The unethical behavior demonstrated in these vignette by the visiting volunteers not only speaks to lack of commitment, but also a dehumanizing and entitled outlook supported by the literature. These visiting volunteers not only did not contribute meaningfully to the community they purportedly came to serve, they actively did harm during their time there.

While it would be easy to shift the blame to these individual volunteers, literature on CBGL demonstrates that this problem is not unique. As outlined in the literature review, programmatic promotions often construct expectations of adventure and beautiful scenery. As such, CBGL educators must critically examine the textual and visual discourse involved in their programs in order to reimagine these in a way that aligns more appropriately with the needs of the community partner.

Navigating the Local Context

The ability of volunteers to navigate the local social, political, historical, and cultural context of Guatemala – and in particular, this region of the country – present additional barriers to reciprocal partnerships between the host community and visitors who hope to contribute to change efforts.

Another challenge we face is the lack of understanding that you have regarding our context. With paternalistic and patronizing approaches, you come with your ideas of how the world is without taking the time to prepare yourself for a context completely different from your own. To make volunteering a more reciprocal endeavor, it is necessary for you to come open to learn and recognize that the world is not always how you have known it. We all have our own norms, realities, and cultural values that may be different from what you are accustomed to. However, they are still valid and it is important that you understand them when you come to support our efforts.

There are many volunteers who come here and are shocked at how different our culture is from theirs. Our values, our respect for ancestral wisdom and traditions, and our cultural norms. You come with the intent of importing and

imposing your own knowledge and expectations stemming from your privileged world into a context where they don't fit. You go and do tours around our cultural sites and think of yourself as an anthropologist or a visitor at a zoo. We are not some spectacle – our culture is not here for your entertainment. You think we are dumb and empty boxes waiting for you to fill us with your expertise. Even communication is something that we do differently. You come and speak directly without thinking about how you offend. Meanwhile, our cultural value for avoiding conflict and trying to not disrespect others causes us to remain silent without sharing our frustrations or our disagreement with you. We accept your suggestions, even when we know they will fail. Maybe at the end, it will be an opportunity for you to humble yourself, and maybe you'll become more self-aware and realize your limitations. You, by your way of speaking, offend time after time without even realizing. You are not receptive to our non-verbal communication because you do not recognize the different way that we speak. Our movements reflect our discomfort and we feel secondhand shame for your lack of understanding of the impact of your overwhelming presence.

Something that I want to clarify is that you do not need to come with a comprehensive understanding of us. This is impossible. You cannot know everything about our context or our culture. Instead of trying to know, come to learn. Come humble. Prepare yourself and learn about us, but recognize the limits of your knowledge. Do not come as an expert, but instead as a collaborator.

The reality is that there are many problematic things here. We face challenges related to politics, bureaucracy, corruption, and a culture of silence.

Volunteers who come here and know nothing about the context of how we live might see a child selling souvenirs in the street at night and think, “Aw, how cute!” However, they do not understand that this is a big problem – these children are selling for survival. The social context in which the families in our community live is difficult. Parents reproduce the traumas of their own childhood because it is the only way they know to raise a child. Furthermore, the reality of poverty is that survival comes before everything else. If parents fight to even the basic needs, how are they going to prioritize developing better parenting skills? As such, it is important that neither we nor the volunteers with whom we work judge these families. If we understand their circumstances and humanize their context, we can address the problem in a more holistic way. Some volunteers want to come and donate material things. Sometimes this is great and addresses the immediate needs of the families. However, if they get used to receiving donations, the parents do not learn how to sustain their own family or work toward self-determination. With the current pandemic, this reality came to the surface showing how dangerous the charity mentality can be because it fosters dependency instead of sustainability. It results in a toxic relationship because the people of the community create expectations that foreigners are obligated to bring them things and give them money.

Not judging people is something extremely important in our work. We do not have the right to say that someone is a good mother or a bad mother, a good father or bad father. If we judge them, they are not going to trust us and we cannot build the relationship with them necessary for change. Sometimes, this is

challenging. We see children essentially abandoned in the house alone and unbathed. We hear a mother talk about the violence that she experiences at the hands of her husband. But we have to think about their circumstances. To get to know their story is to humanize them, and this is how we can empathize and support. Our work consists of human development, and we believe that everyone can learn. Even a 75-year-old man is currently changing his habits so he can live longer and spend more time with his children. Many organizations do not share this mentality. They believe that adults are a lost cause, but this is not the case.

You, foreign volunteer, cannot come here with your “correct” perspective and judge our community. Sometimes you think that you already know everything and that we are here to learn from you and benefit from your service. You do not understand that we have worked significantly to build strong relationships with the families of our community and to maintain their trust. You can help so much if you come with sincerity and humility. We want you to come aware, open to connecting with these human beings who receive you with open arms so that, together, we can advance. However, if you are not open to see us as human beings, to see the value of our humanity – if you do not consider our stories and the wisdom of our people – then your volunteer work is not worth it. It would be better for you to stay in your own country or just come for vacation. Because the truth is that you contribute nothing with this patronizing mentality.

It is also important that you learn about our political context. We have beautiful laws here, but there are many challenges in our country. If these laws were implemented as they are written in our constitution, we would be Disneyland

– the best country in the world. However, that isn't the case. You come and ask, "and why don't you just tell the government officials? Is that not their responsibility?" We have already advocated for action from our politicians to make the necessary changes to improve our community. We advocate day after day. However, things do not change that easily. This is why we offer workshops and trainings to build the capacity of the people to achieve the transformations that they want in their life. Maybe it will not be different for them, but it could be different for their children and their grandchildren. As such, it is worth it to transform our current reality. A team of three women may not fix everything, but if we build the capacity of the public, then together, we can enact social change.

Our problems deal with systems, institutions, and structures. They cannot be solved with simple, technical ideas. That's the approach our government takes so they can say that they do the work that they are supposed to do. The politicians can say that there are public schools, but they won't admit that they flood every time it rains or that children have to walk upwards of six miles one way to get to a school where they don't even teach critical thinking. It is all about memorization and regurgitation. They do not understand that children can learn through play. Human beings are born with this immense curiosity and creativity, but the public schools try to extinguish these. Authority and obedience are the learning outcomes. We want to see a different pedagogy, and we know that social change takes time. Because of this, we focus in human development from birth to adulthood. Everything we do comes from the heart and is culturally relevant, because this is how it must be. You too must engage in your volunteer work in this way. If not, you

will quickly see that all of your ideas and recommendations are left behind when you leave.

I remember when a volunteer came one time and she was a very good educator with wonderful ideas that could be beneficial for our students. However, she did not want to learn about our culture. It did not matter to her that she was imposing cultural perspectives that do not work here. To her, her perspective was the best and the only that could be correct. However, you must recognize that this is not your country of origin! We have the responsibility to pass on the traditions and norms of our culture through our work with our students. We care for them and we protect them in a culturally responsive and sustaining way. I am not saying that we cannot evolve or achieve social changes, but we want to see transformations of systems and structures – something that takes time and requires a contextualized approach. We know the reality of our community and of our country because we are from here. For many volunteers, our social problems here in Guatemala do not have a face. For us, they deal with human beings who we know. They are our grandparents, our mothers and fathers, our siblings, our cousins, our friends. Without an understanding of our cultural and sociopolitical context, you just come to impose your ideas and your judgements without any real benefit for us. You do not understand our reality, the reality of poverty, hunger, and danger. This volunteer I mentioned came from a very progressive context. Where she is from, children grow up without boundaries so they can develop autonomy and self-esteem. If they wanted to climb a tree, it is an opportunity for them to test out their

physical abilities and learn from potential failures. As a mother, I got nervous seeing the children playing in such a risky way.

However, it was also a learning opportunity for me. I needed to learn to relax a little and trust in my daughter. To not be so apprehensive. I accepted that we had differences with respect to our pedagogies and that neither one was inherently correct or incorrect. However, in the situation at the lake, I exploded. Before the trip, I had set guidelines with the students regarding the expectations and the activities. We were going to the lake to collect rocks, not to go into the water. Upon arriving, this volunteer contradicted me and gave permission to a student to jump in the lake. I told her that I had not brought towels or bathing suits for the students. She responded, "that's alright, don't worry!" She stripped down and told the children to do the same if they wanted to get in the water. That's when I exploded and shouted at her that this was not her country. This is a distinct context and she needed to learn about it. Here, if you let children run around town unsupervised, they are kidnapped. Many children go missing in our town, and sex trafficking is especially prevalent for young girls and women. Fortunately, through this discussion we got heated, we cried, and then we reached a mutual understanding. She realized her error and that she could not impose her ideas exactly as things were done in her country. She needed to contextualize them for our country. On my end, I learned that sometimes it is necessary for me to speak up when the topic is particularly important. All in all, it was a mutual learning experience. We continue in contact today and are actually friends. We understand that you will not always understand our norms or reality. However, become coming

to impose your ideas and immediately contradicting or dismissing ours, we invite you to have a conversation with us to understand the roots of why we do things the way we do.

You and your ideas are welcome. We understand that, alone, we cannot achieve social change. We need and want meaningful collaborations. However, we have to contextualize your ideas. If not, they will not work. They will not help our community. Our cultures truly are very different, but these differences can converge and translate into significant and innovative changes. If you come with humility, empathy, and curiosity, you can learn what the daily life in our town looks like, and you can become part of the process of your ideas so that they are relevant and beneficial here. That is how you can also realize how these ideas were developed in your context and from your specific cultural lens, and that they are not universal – they do not always fit here. We have our philosophy and pedagogy that are rooted in our culture. We understand the values and circumstances that constitute reality of the families in our community. We know the history of our country through which this problematic normality has been constructed concerning education and food security. We have to break paradigms that suggest how learning must be – that we need to be dependent on experts and people with formal education.

These norms cause our people to feel inferior because they do not even know how to read. Unfortunately, they themselves buy into this system because it is all they know. When we tell parents that their children can learn by playing, they ask where the workbooks are. They come to the school and see students outside interacting with nature and they want to know why they are not inside the classroom

sitting at a desk reading information about nature from a book. Here, we teach critical thinking skills. We want our students to ask “why” and challenge norms and expectations. Traditional education deals with authority and obedience. Of course, we have journals and books – our student learn to read and do math. However, our focus is more holistic. It has to do with the whole humanity of our students in order to prepare them to continue forward and be part of the change needed in our community, as well as in our country, region, and world.

Given these challenges, you need to come with openness to the methodology that we implement here. That is not to say that you must arrive with a profound understanding of it. However, if we also have to fight against invalidation from you, it costs us greatly and presents the possible threat of eroding any progress we have made with these families.

In this section of the testimonio, Gigi outlines additional challenges related to the decontextualized approach that many volunteers take in their work. Reciprocity, from Gigi’s lens, involves mutual understanding as a way of attaining mutual benefit. While intercultural learning is often a focus of study abroad programs, including CBGL, Gigi’s testimonio illustrates that volunteers are not often prepared to engage humbly and with resilience in their cross-cultural interactions. The concept of interculturalidad provides insights into why students may continue to struggle while abroad, especially within Indigenous contexts.

As discussed in the literature review, intercultural learning typically highlights identity-based cultural frameworks. Students may be exposed to a conceptual overview of differing cultural frameworks, such as different time orientations, value systems, and communication styles. However, there are two primary challenges they may face translating this understanding

into the active domain of navigating these frameworks. First, they often discuss these cultural concepts without ever leaving the underlying dominant frames of their primary socialization. In this way, students may struggle to shift from awareness to action because their first experience of these differences takes place once in the host community. Second, these cultural concepts rely on colonial definitions of difference and therefore do not prepare students to navigate an Indigenous worldview. Educators must create the conditions for students to actively work through the culture shock of ontoepistemological disorientation so they have adequate time to develop skills to prepare for their travels.

While Gigi invites volunteers to use in-country tourism as an opportunity to learn more about the culture and worldview of the local community, she cautions us from taking colonialist approaches to this learning. She discusses how groups of volunteers will often go on a guided tour designed intentionally to further the exoticism of Maya peoples. Rather than viewing the Indigenous communities as spectacles to which a tourist is entitled, CBGL educators should prepare students to participate in relational approaches to learning.

Intercultural humility and resilience are key orientations needed, as illustrated through the many vignettes that speak to the contrary. CBGL educators must provide students with many opportunities to research and learn about the local community – from the perspective of the local community – and help students develop capacity to recognize and be comfortable with their limitations in understanding. Again, a relational approach to learning will allow students to “not come as an expert, but instead as a collaborator.”

Furthermore, educators should prepare students to understand the complexity of colonialism and the ongoing legacy facing Indigenous communities and communities with strong ties to indigeneity. In the context of her community, Gigi speaks to the self-esteem issues that

many face, especially when interacting with people from the global north. According to Gigi, through a history of colonial and imperial imposition, Indigenous Guatemalans have been forcibly socialized to accept an image of inferiority. This context is important for students to understand so that, when their ideas are readily accepted, they do not assume that this is simply due to the plausibility of their suggestion. This reality further illustrates the need for CBGL educators to build humility into their programmatic curriculum.

Another issue related to lack of contextual understanding is that volunteers can easily fall into the trap of judging the lived reality of families through the lens of their primary socialization. Alternatively, they may find themselves romanticizing poverty as they enjoy *the simple life*. CBGL educators should promote systems thinking among their students and help them develop skills in suspending judgment, especially in situations that are likely to occur during their experience. For example, Gigi speaks to the realities of gendered violence, sex trafficking, parental disengagement, and political corruption. These represent complex adaptive challenges that cannot be remedied through any quick fix. Volunteers discount the expertise of community organizations when they judge community members for their circumstances, impose cultural norms inappropriate to the context, or propose that a simple solution could solve their issues. These behaviors are grounded in a patronizing assumption that foreign volunteers know better than local community members. CBGL educators can help to prevent these situations by preparing students to engage with complexity, systems, and design thinking through which they can practice curiosity and humility.

While Gigi speaks to the need to validate and uphold the ancestral and contemporary knowledge and wisdom of her community, she also demonstrates a great interest in learning from and with foreign volunteers. University students, in particular, bring new theories and

praxis that can greatly contribute to the work of the community organizations. However, CBGL educators must help students learn how to present their ideas tentatively and with humility. They should design opportunities in the preparation phase to practice adapting their knowledge to a variety of situations so they are able to understand the malleability of theory. Similarly, students should learn to recognize the cultural values that are embedded within theoretical and practical approaches so they can understand how culture and context play a role in the applicability of their academic knowledge.

Foreigner's Privilege

The social power and privilege that is afforded to foreign visitors within the context of their volunteer work in the Guatemalan community is not unnoticed by the locals. However, when foreign volunteers fail to recognize and mitigate power imbalances, their impact on the community can perpetuate colonial and other oppressive forms of harm.

The foreigner's privilege is seen through all that you have in your country, as well as through the ways that, in our culture, we have been taught that the wisdom of foreigners is more sophisticated than our own. Furthermore, we have this culture that instills in us that we must always be open to receive you and bring you into our communities. We see that you are comfortable in this cultural context that favors you. Here we are serving you and supporting you, but since you come from a more individualistic culture, it is often a one-way experience. Without taking into consideration these disparities and privileges so that you might transform them, you perpetuate the colonialism and imperialism that serve you so well while further oppressing us. Instead, enjoy our cultural norms and check your expectations and your actions so that they are reciprocal towards us as well.

Additionally, seeing us as human beings with valid wisdom, consider how these new cultural ways of being could translate to your own life.

You do not realize just how challenging it is for us to coordinate your volunteer visit. You come as a volunteer and we attend to you. We accommodate you. We ask you what you would prefer to eat – are you vegan, vegetarian, celiac, or do you have any other allergy? Yet you hardly ever adapt to our culture. You never ask us what we want to eat. You think of yourself as the guest and demand that we roll out the red carpet at your feet. In every group, there will be one or two people who will help around the house. The rest eat and then leave the table without even picking up their own plates. They think they are guests at some resort with staff who will tend to their every need. Yes, we have helpers who assist with cleaning and cooking. However, they are not your servants. Your unrecognized privileges are overwhelming!

Did you know that sometimes, our students barely eat? Did you know that we sometimes have to make bread to sell in the streets when we are low on funds? I myself have walked these streets with our bread to raise funds to feed our school. One time, a colleague saw me and asked what I was doing, so I told her. It had a great impact on her, because she had never known how much I had to do just to keep us afloat. One time, a fund transfer did not go through in time, so we had no money to pay for our students' lunch. Thank God, the sister of a team member loaned us some money and we were able to give the students a little bit of rice and beans with a tiny bit of meat with the scarce money we had. Without a doubt, the volunteers ate that day. And they ate well. Because, though you supposedly come

as a volunteer, many times you demand that we are here to serve you. If we do not, you might not return, and we lose the financial support that you bring. With all of these privileges you have, we are not equals. When you are here, although you may treat us with respect, the reality is that by not recognizing your own privileges, you perpetuate a colonialist and patriarchal reality, and our relationship will always be unequal.

In line with current literature detailing the inherent asymmetry of power dynamics involved with CBGL, Gigi's testimonio illustrates that these dynamics are felt by the local community. There is a socialized pressure to adapt to the foreigner, especially when they come from the global north, because they and their knowledge are seen as more sophisticated and modern. Navigating the predominantly accommodating culture of Guatemala seems to be a challenging endeavor for many foreigners. While they enjoy the benefits stemming from the collective orientation of the host community, students are ill equipped to reciprocate. In this way, they further entrench the power differentials by creating a dynamic in which the local community serves the visitor. As discussed above, CBGL educators must provide students many opportunities to *practice* engaging with the local cultural norms before departure. These simulated experiences can provide students with a foundation upon which they can lean while abroad.

While universities have an obligation to ensure safety and health of students while abroad, it is important for CBGL educators to recognize the privileges this affords to their participants while in the host community. Given the power differentials, attaining reciprocity can become increasingly difficult when there is a noticeable difference between the lived reality of students and that of the community while in country. However, educators must avoid addressing

these issues in simplistic or technical ways. It would be easy to simply build additional funds into the budget of a CBGL program so that the needs of the community are met while students are traveling. However, as with paternalistic approaches discussed above, this does not address the underlying root issues and ultimately does not suggest reciprocity.

To enhance reciprocity in the partnership, university partners should consider how they could participate in organizational operations beyond the CBGL experience. Doing so would deepen the commitment the university makes to their community partners and would open the door for leveraging university expertise to support the needs of the community in more sustainable ways. For example, since the completion of this study, I have continued to work with Gigi and CC to assist them with grant applications and program development. In this way, I have sought to help the organization secure the resources needed to provide a more consistent service to community members without jeopardizing the commitment that the university has to students travelling.

Lack of Commitment

Voluntourism is only one example of the lack of commitment that the Guatemalan community have observed from foreign volunteers. In this section of the testimonio, Gigi explores other ways that she has witnessed a disconnect between the espoused purpose of a volunteer's visit and the reality of their contributions.

Our community does not exist to advance your career without receiving real benefits on our end as well. Many times you come for some course you are taking, or through a scholarship, or to add to your resume. Volunteerism is not just about getting a grade, rather it deals with a commitment to and passion for these human beings who, with your help, can take steps to co-create and transform. As such,

volunteers should not come as some programmed robot but as human beings open to building authentic relationships with the people of our community. The lack of commitment contaminates these relationships because your priority is not the transformation of our community but your own benefits and adventure.

It is horrible when you do not even respect the work that you do for us. A volunteer came once and asked us what she could do to support us. We asked her to cut some sheets of paper for the kits that we were sending home for the students. As it was the beginning of the pandemic, students could not come to the school. So, we changed our learning strategy to be accessible. The public schools had begun a virtual education format without considering the extensive lack of internet access. As such, we made educational kits that students could use to keep up with their learning. While many children in Guatemala lost two years of education due to the pandemic, we tried to minimize this gap. However, this volunteer wanted to do her work quickly and more “efficiently.” But what a terrible job she did! They came out with uneven borders and were even off-center. I am not sure if wasting resources just does not matter in your country, but for us, the scarce resources we have are precious. It cost us a lot, not only having to redo the work all over again, but also to digest the lack of commitment this volunteer had.

Another group of students came to help us with a program to promote nutritious food habits. They were nutrition students, so we trusted in their knowledge of healthy foods and in their experience developing informational materials on this topic. They used our resources to create pamphlets and little recipe books. And they came out horrible! These students had used a picture of

Doritos in this publication. The families who live in poverty here already face the challenge of understanding healthy eating, and they do not have an equitable access to healthy foods. If we were to distribute these materials with the picture of Doritos front and center on the cover, what message are we sending to these families? It was a waste of resources and time. Instead of supporting us, this group cost us greatly.

As I said, these nutritionist students were supporting a healthy eating program that we were doing with families. However, they also did not take the time to learn about our context or about how privileged their perspectives are. For example, they complained upon seeing that, though there are so many vegetables available in the supermarket, we were still talking about lack of access to healthy foods. However, they come from the context of the U.S. American wallet that can handle the prices that, for us, are very expensive. These vegetables that are part of the basic diet in their countries are inaccessible for many people in our country. However, the native and creole herbs and vegetables that we grow here in Guatemala are much cheaper and are so nutritious. We need to revive the wisdom of our ancestors regarding foods because, through a renewed appreciation for our ancestral foods, we can achieve food sovereignty. By ignoring the importance of these plants that you are not familiar with in your own country, you perpetuate the subjugating effects of colonialism. Remember that your Eurocentric knowledge is not the only way of knowing the world.

It is exhausting to receive you when you come to impose instead of collaborate. You take advantage of our hospitality so you can import your ideas

and reap all of the benefits of the supposed collaboration. Come with good intentions, but also attentive to your impact. Come eager to work and support. Come to receive and to give. Did you know that it is ingrained in us from an early age that we must respect you and greet you with happiness and friendship? Sometimes I reflect on this because we feel obligated to attend to you and it costs us greatly. Who will attend to us? We feel obligated to learn basic English so you are comfortable because you do not want to learn Spanish. Even worse is when you volunteer in Maya communities where they speak our mother tongues instead of Spanish. But this is how we are socialized – to remain under the control of the colonizers.

They teach us that your knowledge from North American and Europe are better than ours. Because of this, when you university students come with your arrogance, believing yourselves to be experts for having taken some classes, we listen to you and leave behind our own ancestral knowledge. They have sold us this idea that your knowledge is more modern, more researched, more effective than ours. Through our history with colonialism, Eurocentrism, and U.S. imperialism, we have lost important parts of who we are – the connection to our ancestors and the wisdom of our people. And the worst part is, we often ignore these immense effects. We put on great farewell dinners to recognize and appreciate the little contributions you made. Sometimes you come for such a short time that we ask ourselves, what are you going to achieve in two weeks? Oh, how aggravating it is to host you! We have to stop working just to give you an orientation so you can learn about our community and the work we do.

You come for such a short time. You just want to come to see and then leave. And we know you will return and talk about all the things you did while you were here, but the reality is that your visit cost us more than if you had just stayed home. There is no positive impact. But don't you worry, we will still put on that farewell dinner for you and shower you in appreciation that, truthfully, you do not deserve. Despite the fact that we do not have the resources to do so, it is instilled in us how important it is that you leave here proud and with the feeling that you have accomplished great things to change our lives. Thank you so much. And, for what? But, it is unavoidable because it is also part of our culture. If we are not grateful, we feel rude and disrespectful. Not only toward you, but more so toward our ancestors who taught us the value of gratitude.

As outlined in Chapter 3, there are many problematic realities in current approaches to CBGL including the overwhelming focus on benefits to the university partners and, in particular, students. While the benefits for volunteers are important, Gigi also re-emphasizes that there must be an authentic commitment to the benefit of the community as well. In line with the worldview of the local Guatemalan and Maya community, Gigi highlights the importance of the human connection that CBGL can foster when done through a relational lens.

However, many of her organization's experiences with foreign volunteers have not demonstrated this commitment. The loss felt by the community not only pertains to the waste of resources but also to the interest in continuing partnerships with foreign entities. In some cases, the lack of understanding of the local context is an indication of lack of commitment. This suggests that there is a need for more contextualized preparation for students involved in CBGL programs. Educators must work with community partners to identify potential projects on which

students might work so they can tailor the preparation experience to provide insights into relevant aspects of community life related to these efforts.

In the case of the nutritionist students, for example, a greater understanding prior to departure of the local challenges related to healthy eating may have prevented the use of Doritos as a cover image for the publication. Additionally, the educators involved in the program likely should have done more to prepare students to navigate realities of poverty. Furthermore, these stories point to the need for educators and students to understand the significance of the revitalization of Indigenous diets and the history of how food systems have been disrupted through colonial violence and epistemological erasure (Echo Hawk Consulting, 2015). Hayman (2021) explained that food sovereignty “is the right to manage all aspects of food systems in a way that benefit a community, specifically the Indigenous community” (p. 67). Given the centrality of food and diet in cultural traditions, food sovereignty is a significant aspect of revitalizing and sustaining thriving Indigenous communities and is therefore understood as a right of Indigenous peoples (Hayman, 2021; United Nations General Assembly, 2007).

The challenges related to commitment outlined in this section of the testimonio align well with the suggestions of CBGL scholars to promote quality over quantity regarding programmatic offerings. If educators have fewer community partners, they are better situated to gain a greater understanding of the culture and context into which they send students. Furthermore, educators can build coalitions across their campus community to provide programs that can offer more interdisciplinary engagement with community partners, thus providing greater support for sustainable social transformation efforts. Creatively designing programs to have a broader and more consistent connection to a smaller quantity of community partners not only enhances the reciprocal nature of the partnership, but can also allow university partners to accommodate

shorter programs that broaden access for students without diminishing the benefits for the community.

Cultural Values

The work undertaken by CC for the betterment of their community is grounded in their cultural values. However, when these values clash with those of volunteers, the community often perceives the impact to be more significantly felt on their own end.

Our cultures really are distinct. We focus on relationships and interpersonal connections, and the collective humanity is very important to us. The intimacy of our culture is something that may seem strange and uncomfortable to many foreigners who come from more individualistic societies. Keep in mind these cultural values that we have here in Guatemala so that you do not have as much difficulty navigating the relational nature of our culture. For example, as you walk down streets, people will wave and ask how you are and how your family is. For us, this is normal because we truly care about human connection. However, for many people from the global north, these questions seem impertinent. For you, saying hello and asking about your wellbeing is an invasion of privacy. It is as if you are saying, “what does it matter to you?” Come to get to know us and enjoy this more communal life. The differences between our cultures do not have to lead to clashes if we engage with one another with openness, curiosity, and empathy – with humanity and heart.

It is apparent that you do not understand the cultural context of our country. You walk around town with your head down, avoiding eye contact. You only want to come here for the beautiful landscapes and the tranquility of the simple life.

However, you also want to continue living exactly how you do if your country of origin. You do not really want to get to know us, and you do not want to adapt at all to Guatemalan customs. You keep to yourself, isolated with other people from your country, and you only go to restaurants where they serve food from your own culture. I think about a volunteer who arrived and was distant the entire time he was here. Seeing him around town, he would not even wave or acknowledge us. He would come to organizational gatherings and he was very friendly if we initiated the conversation. But outside of these encounters, he kept to himself.

These cultural differences are also apparent in the way we approach our work. Here, we like to joke around because work is more relational and has to do with human connections. Sometimes it seems that volunteers believe that we do not take problems seriously or that the less urgent approach we have in our work is due to laziness. However, this is not the case. For us, balance is important because we are not machines. We are humans, and we have needs outside of our workplace. Volunteers do not need to adopt our perspective, but instead of judging us, please make the effort to understand us and respect our culture. The cultural perspective that we have is very important because it also helps the families we work with in the community to feel comfortable and open to the work we do together.

These problems that we face are human problems – adaptive problems. They cannot be solved with technical ideas. Everything we do in our organization deals with human beings. Numbers can be important, but they cannot recount the profundity of stories. However, you want to impose your dependence on metrics and statistics instead of recognizing the power of stories. We can facilitate a

workshop with 200 participants, but it would be impossible to really know how meaningful it was if we do not have personal relationships and a constant presence. As such, our collectivist and relational culture is an important part of the work we do here.

Everything is a chain, and we all participate in the work of social transformation from a holistic perspective. Although we focus on the educational arena, we cannot focus solely on the education of children. We understand that, if we want to see meaningful and lasting change, we also have to strengthen the families. This is why we involve mothers and fathers so they can contribute to the successes of their children. We are all points of a triangle – teacher, parent, and child. This is not a hierarchal triangle, rather it is a constructed triangulation. Without the support of each of the three points, the objectives of our organization can never be achieved. This is why you need to come ready to work and support. You are also an important part of this triangle, and if you are not here to support the child, they will be the one to suffer the most.

For example, one volunteer came and had a lot of energy. She wanted to support us and she did leave some really great tools. However, sometimes it was also very difficult to host her due to her lack of experience in working with children. She would come into the classrooms so excited and would greet everyone – something that is very culturally appropriate. The problem is that, upon arriving, she would interrupt lessons and the students would be stirred up by her energy. She had so much passion and was a good person, but she did not have great self-awareness. Due to her passion for the children, we decided to give her the

opportunity to work directly with the students. Despite her typical relaxed style, she would get frustrated because she could not control the children and they did not listen to her. They loved her so much as a fun person but not as a serious teacher. Due to this perception, the students lost out on a high-quality learning experience.

In other cases, volunteers come without interest in learning about the context and culture of our community. You want to implement a program or a process exactly how it is done in your country of origin. You say that children should be outside playing in the mud or swimming nude in the lake. According to your lens, that is how they will learn. Although we understand your vision and accept that your ideas work in your particular context, we also understand that they are not compatible in our context. Above all, we have a responsibility to care for our students, and parents demand that we keep them safe and healthy. These radical and progress ideas, despite having a meaningful potential, are not based in the cultural perspective of our community. You try to force drastic change without considering the negative impact that your impulsivity can have. Social transformation is a slow process that requires personal relationships, trust between the organization and families, and cultural relevance. When you come with the intent to implement profound changes in the little time you are here, that arrogant impatience can lead to permanent harms on our end.

As a volunteer, you are important to us. You bring your ideas and your perspectives that can contribute to the work we do. However, you need to manage your expectations of how your work will be. Some idealistic volunteers have come wanting to achieve drastic changes immediately, but that is not how lasting

transformation works. Everything has a process, and everything takes time. Do not be arrogant in thinking that in a short trip, you can achieve the objectives and goals of our organization. Understand that it is a process and an effort that we have been working on for a long time through our constant presence and commitment.

Other cultural clashes happen because foreign volunteers do not know how to navigate different cultural contexts. You do not understand the profundity of cultural difference, of core values. For us, family and our children are the essence of our society. Our collectivist roots are strong, and these influence how we interact with our students. We respect childhood and understand that they have a curious and generous nature. However, it seems to me that you do not always adopt our heartfelt approach to working with children. A few volunteers did an activity with our students in which they baked cookies. It was a wonderful activity for students to engage in hands-on learning. However, it was also far from the purpose of promoting healthy food that these students were supposed to be focusing on. The students really enjoyed the opportunity to get dirty, mix and knead the ingredients, and feel the dough between their fingers. Although the idea came from the volunteers, they were grossed out seeing the children touching the dough with their bare hands. As such, they decided to make their own batch of cookies separate from the ones the children made. They would not even try the students' cookies due to their disgust at seeing how they were prepared.

Another volunteer came at the very beginning of our organization, so we were excited and grateful to have her support. She had a contagious energy and was very passionate. However, her talents did not fit well with the needs of our

organization. Furthermore, her attitude was not always suited for working with children. She would get so annoyed when she would see the lack of interest the students showed for their education. She wanted them to learn through conventional pedagogies, even though she knew that our approach was different from these. One day, she came and told us that she wanted to offer classes in English. Since we were very interested in this opportunity for the children, we approved. She became territorial and wanted to have her own classroom. There was not enough space for her to have a classroom to herself for the classes she taught, but we found a small room that she could use. How awful! It was immediately apparent that she was not an educator, much less a language teacher. She would get so frustrated when the students would mispronounce a word in English, and she would reprimand them. They could not move forward in the lesson until they could perfectly pronounce sounds that, in their mother tongues, did not exist.

The children typically loved her a lot because she was foreign and light-skinned, but in this class, she made them cry. They even began to try to escape from the classroom. Upon seeing her carrying two children under her arms like sacks and yelling at another to return to the classroom, I realized that I needed to intervene. However, she was not good at receiving constructive feedback, so I decided to wait and not say anything. When she could not stop the children from escaping from the classroom, she put chairs in front of the door so they could not get out. Our school is not a jail! I decided to do some observations to see how I could support her, but she did not like me being in her classroom. She told me that

I was distracting the children and usurping her authority as teacher. I told her that was not my intent, but if she preferred that I did not support her in that way, then I would not do further observations.

Later, she had an idea to offer swimming classes. Since we live on a lake, it seemed like a great idea. However, she was very playful in the water, and the classes were a disaster. She wanted to dunk the children in the water, despite the fact that they were trembling and afraid. However, for me, the straw that broke the camel's back was when we arrived to the swimming class, which was held at a hotel, and she was already there eating her breakfast and drinking her coffee. For many students, eating in a restaurant is a luxury that they will likely never experience, so they were very curious. They asked her what she was eating and drinking and if they could try it. She responded harshly that they could not eat or drink anything because it was for "older people." I was dumbfounded by how ugly this rejection was. Here, we are accustomed to sharing everything we have, and especially with children. In our work, we should take great care because these children are vulnerable, as seen when they became very sad at the reaction that this volunteer had. They were just curious. I told her to never again eat in front of the children if she was not going to share because it was inappropriate within our cultural values. This reprimand upset her, but it was important that she recognized her privileges and that she had behaved wrongly from a cultural perspective.

Afterwards, she began arriving to work hungover or still intoxicated from the night before, so we told her that it would be best that she left the organization. Despite her passion and her energy, the final weeks of her volunteer work filled us

with frustrations just by hearing her “Gooooood morning!” We would say to each other, “Oh no, she’s here.” Because of this, I ask you volunteer, that you come to get to know us. Come to support us. Do not be that person who, just by seeing you, we become anxious.

Guatemala, as is the case for much of Latin America, is characterized by high levels of collectivist values (Gibbins et al., 2021; Hofstede, 2001). Collectivist cultures are characterized by an emphasis on “the importance of the ‘we’ identity over the ‘I’ identity, in-group interests over individual desires, and other-face concerns over self-face concerns” (Ting-Toomey, 2010, p. 173). In this way, collectivism focuses on how individuals are embedded within a broader group (Gudykunst et al., 1996). High-context cultures focus on interdependent communities, and this value for mutual commitment can create greater insider/outsider distinction (Kim et al., 1998). Alternatively, many countries with ties to western Europe, including the United States are more often associated with individualist values (Hofstede, 2001), which Ting-Toomey (2010) described as cultures wherein the general values emphasize “the importance of the ‘I’ identity over the ‘we’ identity, individual rights over group interests, and individuated-focused emotions over social-focused emotions” (p. 173). In other words, individualism reflects a value for the unique self (Gudykunst et al., 1996).

Given that much of CBGL mobility moves from the global north to the global south, it is likely that students and educators will find themselves navigating a different cultural orientation to the one to which they are accustomed in their country of origin. As illustrated in Gigi’s testimonio, these differences can result in challenging encounters between foreign volunteers and local Guatemalans. The vignettes related to the cookies, the barricaded classroom, and the restaurant food illustrate just how harmful these encounters can be. While the volunteers likely

did not intend to offend the local community, their culturally insensitive behavior was particularly disturbing for Gigi and other Guatemalans as it adversely affected children. This suggests that CBGL educators need to provide deeper learning experiences for students prior to traveling abroad so they can better understand local values.

Similarly, CBGL educators must prepare students for the conventions they may encounter in more collectivistic and high-context cultures. While it is important to support students' rights to establish and maintain healthy interpersonal boundaries, it is also important to illustrate how even the concept of boundaries are a cultural construct. To that end, Yamashita and Schwartz (2012) suggested that this may involve reframing what is readily accepted in low-context and individualistic cultures from a matter of distance to a matter of proximity. In other words, rather than focusing on maintaining boundaries between people, when entering into a collectivistic context, students must be prepared to ask how they build relationships with people. This shift in discourse can allow students to identify the level of vulnerability they are willing to practice while abroad with a primary commitment to connection.

The vignette about work ethic provides significant implications for CBGL programs from the global north who send students to the global south. The discourse around work ethic has been central to xenophobic and racist perspectives toward non-white peoples around the world (Morales et al., 2019; Skinner-Dorkenoo et al., 2021). As such, teaching about different approaches to work without intentionally exploring cultural and value frameworks underlying these orientations can lead to students inadvertently engaging with microaggressions. CBGL educators must design programs so that students build a strong foundation of self and other awareness related to subjective dimensions of culture. Doing so can help to avoid tendencies to impose assumed universal values and norms within contexts where they do not fit. Without this

intentional reflective work, students may perceive their interactions as reflecting an open-minded perspective while in reality they maintain polarizing value judgments toward the host community. As Gigi suggests, a deeper understanding of the complex nature of culture and context is necessary for students to engage more meaningfully with the work of the partnership.

Lack of Language Skills

A major challenge that comes with collaborating with foreign volunteers, particularly those from predominantly monolingual contexts, is the lack of even basic language skills. Because of the relational nature of the cultural framework in Guatemala, lack of language can produce significant barriers to volunteer effectiveness.

Another challenge that volunteers present is that lack of Spanish-language ability. Without any level of language proficiency, there is a loss of connection. If we have to speak through an interpreter, we lose the profundity of the interpersonal relationship. At minimum, come with the ability to maintain a basic conversation in Spanish and with an openness to get creative. That way, the lack of fluency does not have to stop you from communicating – there are other ways of communication. We can speak through signals in addition to words. Furthermore, we can help you develop your linguistic skills, and we also want to learn to communicate with you in English. Truly, we do not want language to be an enormous obstacle when volunteers come to support us. You do not need to come with an advanced level of Spanish. Most important is that you come with a desire to make the effort to express yourself and make a connection.

Yes, there are some in our team who speak English, but it creates division when you cannot even communicate at a basic level in Spanish. We have seen how,

due to a lack of language, you keep to yourself or only connect with the team members who speak English. The rest of us do not matter to you, and you have your conversations only in English as if only English-speakers existed in the world. It is uncomfortable to be among people speaking and we are unable to understand what you are saying. We do not know if you are speaking bad about us or what. We understand that you may come from an English-speaking context, but how can you contribute to our work if you cannot communicate? Furthermore, how can you build meaningful relationships if you and your group keep to yourselves?

Even worse is when you use this lack of understanding as a façade to hide your frustrations and your prejudices. I remember a volunteer who came and would always get mad at the children. She would get frustrated and yell at them for behaving, well, like children. Since she did not speak Spanish, we decided to have her offer English classes for the students in the school. Although we did not understand her, we trusted that she would respect us and our students. One day, a colleague got the impression that this volunteer was saying something disrespectful toward a teacher, but she was not sure because it was said in English. The volunteer would always say it sweetly and with a big smile, but my colleague's intuition told her that it was insincere. She took note of the words that the volunteer was saying and then sent a message to a friend who speaks English. She asked him what it meant, and it turns out that it was an insult. Since this volunteer knew we could not understand her, she would insult us every time she got frustrated. This was a very difficult experience.

Language presents many significant challenges for reciprocity in CBGL. On one hand, the continued dominance of the English language across the globe as the *language of success* creates problematic dynamics and perpetuates colonial realities (Assaf et al., 2019; Dowling, 2021). Additionally, the monolingual ideologies (Bacon, 2018; Chang-Bacon, 2020) of the United States create conditions wherein CBGL programs specifically emerging from this country may not adequately prepare students to enter into a host community. This is especially the case when programs are not formally grounded in language-learning objectives yet travel to countries where English is not a predominant language. Gregory et al. (2021) suggested that reciprocity is hindered when CBGL programs do not address students' lack of language skills and other forms of knowledge necessary for engaging in and making sense of interactions with members of the host community. Furthermore, English-monolingualism of students within contexts that are predominantly not English-speaking can perpetuate ethnocentric and xenophobic mindsets toward the host community (Gregory et al., 2021).

One obstacle facing CBGL educators concerning the language barrier is that monolingual individuals often view their "monolingualism as a fixed state" (Bacon, 2018, p. 6). Therefore, rather than understanding monolingualism as an ideology reinforced by cycles of socialization, students may view past difficulties in language learning as an indication of their personal limitations. As such, educators must create opportunities for students to critically examine the linguistic dimension of colonialism and other hegemonic structures so they can overcome self-imposed barriers to language learning. This can also present an opportunity for students to learn about the history of repressive language policies within their home country and the country to which they are travelling (Barros et al., 2020). For example, while Guatemala is often characterized as a Spanish-speaking country, it is important to note that it is inherently and

officially a multilingual and multinational republic (Milian & Walker, 2019). There are 22 Maya languages spoken in Guatemala, in addition to the predominant language of Spanish. Learning Spanish may allow students to interact with some members of the host community, but broadening their understanding of multilingualism and monolingual ideologies can prepare them for the reality that they will still face challenges in communication with Indigenous communities.

While it can appear that literature would suggest that language fluency should be a universal precondition for CBGL participation, Gigi's testimonio reminds educators that, in a reciprocal partnership, all elements of the program should be negotiated with community partners. Gigi explains that Spanish-language skills are indeed necessary for meaningful connections between students and community members. However, she also states that high-level proficiency is not the only indicator of students' ability to do so. Rather, if students have basic language proficiency combined with circumlocution skills (Salomone & Marsal, 2008), they can communicate despite linguistic gaps. Therefore, CBGL educators should set a mutually defined language requirement *and* create learning opportunities that allow students to practice creative communication beyond spoken word so they can develop the necessary skills to build relationships with host nationals.

One approach to language learning supported by literature and Gigi's testimonio is a mutual learning process wherein students and members of the host community support one another. This approach can be of particular significance for CBGL programs from English-speaking contexts. Because English is a lingua franca that facilitates interethnic communication globally (House, 2014; Smokotin et al., 2014), there may be significant benefits to the local community if the partnership involves intentional language learning opportunities for community

partners. This type of engagement can also prevent experiences like the one outlined in the vignette regarding the volunteer who would use the language barrier to vent her frustrations.

Additionally, CBGL educators should design experiences through which students are able to strengthen their own language skills while abroad in such a way that enhances reciprocity in the partnership and situates locals “as someone from whom our students can learn” (Gregory et al., 2021, p. 13). At the same time, Moreno (2021) suggests that educators should foster a sense of social responsibility as the foundation for cross-cultural and cross-linguistic learning as opposed to centering students’ personal and professional benefits. Doing so invites students to see their understanding of language and culture as a necessary condition for global citizenship as opposed to merely representing something they can add to their resume.

Ancestral Wisdom and Maya Worldview as Resistance to Colonialism and Imperialism

Community members, and in particular those working with CC, have felt the tension that arises when foreign volunteers experience disorientation related to the organization’s framing in the ancestral wisdom and Maya worldview. Because of the imposed dominance of the global north and the perceived normativity, modernity, and universality of knowledge stemming from that part of the world, volunteers often react in dismissive ways when encountering logics that they cannot immediately understand.

For me, it is very important to understand the ancestral knowledge because it does not just concern agricultural techniques, but also as a way of respecting the environment and our ancestors. We have forgotten almost everything, and it is important to recover it. For example, how we work with animals, with plants, with everything. Also, how we work with other human beings. The ancestral wisdom is

a knowledge of the connections between human beings and nature. Today, this is considered a joke, but it is not so. It is very important to speak of all of this. When the Spanish came, everything changed. Maybe they taught us new things, but they also came to impose Christianity on us and to tell us that our traditions were witchcraft and insults to their god, who supposedly provides all. They brought good things, but they also brought contamination.

In some regions, our ancestors would look to the air movements to know when it would rain. Industries have changed completely due to capitalism. Instead of great machinery, our ancestors used their human strength. As such, when the white people came, it is said that the people had come who would bring us development. They came with tractors but, what does a tractor do? It ruins the environment with its agrottoxins. There are things they introduced that helped in the short term but, what will be the effects in the long term? They created dependence. Later these foreigners returned to sell us the knowledge that they had stolen from our ancestors. Our ancestors knew when the sun would rise, when it would rain, and with this knowledge, they did everything. They understood that it is different in other parts of the country because the geography there is different.

We have this knowledge, and you need to adapt to it. To think holistically is to recognize that human beings are part of a whole. And through this understanding, we see how important our ancestral wisdom is because we were already contemplating these “modern” ideas. This symbiosis, this relationship that human beings have with the environment, with the stars, with the ancestors, with everything. But the colonizers came to sell us this idea that only the individual

matters. Due to this, we must recover all that we lost from our ancestors so that we do not continue under the control of the colonizers. Although our knowledge was not developed in a university, it is not foolish nonsense.

We need to awaken our wisdom. We are connected to everything. “If you are mad, do not go to work today because your energy will affect the seeds and bring bad blood.” We go to the field smiling so the plants receive this good energy. It is the same with interpersonal relations, we are all connected and we affect each other. When the crops are not prospering, we take a woman to the field so she can give her love and maternal energy to the plants. But they tell us that our wisdom is useless. They are afraid of the power that our wisdom and worldview have to dismantle the contamination of colonialism.

In addition to cultural and linguistic clashes, the topics of colonialism, imperialism, and privilege are important to recognize in the collaborations that we want to do together. You need to understand your own subjectivity regarding these issues because it is all a part of your presence in our community. Did you know that companies from your country tricked us with all of their promises that they never kept? They sold us chemicals to make our crops bigger and prettier. They did not tell us the harm that result from using these. It is clear that corporate profit is more valuable than Guatemalan life.

It is easier for us to accept and adapt to your foreign culture because, many times, it is clear to us that you have no intention to adapt to ours. You will come here with the mentality that your ideas are the best in the world and that you know better than we do. This is dangerous. Our community already has issues with self-

esteem, so when a North American or European comes, we think that your experiences and your knowledge will be more profound than ours. Here in our team, many do not have a degree. We have our lived experiences and, thanks to the organization, we have completed a few relevant certifications and leadership trainings. We do not all have formal education. However, we have the tendency to accept and adapt instead of contradict. This is not a sign of weakness or lack of knowledge, rather an aspect of our collectivistic and accommodating culture. As a volunteer, you should understand this and present your ideas humbly and tentatively. You should also invite our feedback and perspectives and be open to receiving them. This is how you will respect our traditions and knowledge instead of imposing your own.

Sometimes we have to weigh the pros and cons of hosting you. The truth is I do not want to complicate my life. As such, when you come to contribute and reject our approaches, I listen to your ideas and, despite not agreeing, I tell you that they are good. We try them and, if they fail, it will be an opportunity to learn. I like to learn, and I continue learning from the ideas that foreign volunteers bring. At the same time, I also have ideas. My colleagues have ideas. One of my colleagues has been a farmer all his life. His dad was as well, and he was the one that taught my colleague to cultivate the land without chemicals. Some friends of his dad had died because they were working with chemicals in corporate farms. The chemicals absorbed through their skin. It is because of this that, in the agriculture programs in our organization, we farm in a more natural way and without chemicals because,

although the vegetable do not come out as pretty or as big, they are much more nutritious for our bodies.

We have to change the mentality of our community regarding the appearance of vegetables. We also have to break the paradigm that says that we must be dependent on large corporations to eat healthy foods. Even a small garden on a small plot of land can allow a family to farm enough food to sustain their needs rather than purchasing everything from the market. It might seem like pocket change, but at the end of the year we can see that it was a huge savings. These ideas are born from an understanding of the challenges we face in our community due to the loss of ancestral lands. Families have to maximize the little space they have to cultivate their vegetables. When you come with your colonialist mentality, thinking that you will be the one to save us, you leave us incapable and forgotten, perpetuating our role as dependents and recipients of Western aid.

The normalization of colonialism and imperialism result in great challenges, and they force us to directly confront the cruelty of these oppressive systems. The mentality that we are savages persists still today, and there are still those who want to “kill the Indian to save the man.” A donor came once to see the work we do here. During her visit, she spoke with some children and asked them what they wanted to be when they grew up. The first boy responded that he wanted to be a thief. The donor was horrified by his response and she scolded him for not having thought of something more positive. She asked another child the same question and, smiling, he told her that he wanted to become a police officer so he could kill his friend, the thief. Hearing this, the donor became indignant and she

began to think about how she could change the trajectories of these children. Her proposed solution was to send them to the United States so they could learn a different way and they could become “civilized” according to U.S. culture. In that way, they could return and bring back “civilization” to their communities. Due to a simple joke, this donor wanted the children of our community to lose their culture and be converted into the poster children for Guatemalans who transcended poverty to reach “civilization.” It might be that you do not understand our indigeneity, but do not dare consider us less than because of our Maya roots. We are proud of our ancestors, and we carry them with us in our hearts.

We want to recover everything we have lost throughout history and due to the contamination of colonialism and imperialism. We recognize that we, too, have caused many problems within our own communities. We have built dams to keep the river below the housing level, and now natural water from the mountains no longer reaches our groups. As such, we have to pay for the potable water from the city that comes filled with chlorine. We throw parties in which we use paper and plastic materials that later flow into our precious lake or that get burned and ruin the environment. What will the lake be like in thirty years if we continue like this? What world will be left behind for the generations to come?

We are losing local farming and the wisdom of our ancestors. We no longer teach our children to farm. With so much commerce and tourism in our town these days, we believe it is more lucrative for them to work in the hotel industry or in the market. Our ancestors were so intelligent and they knew so much about nature. They knew the importance of the rivers that flowed from the mountains. They

appreciated the beauty of organic crops uncontaminated by chemicals. They knew the richness of biodiversity and that agriculture looks different from region to region due to the distinct geography. So much of this wisdom and worldview has been stolen from us by these large corporations that want to standardize everything for their own convenience. There are foreign corporations that have developed methods of production that only work to keep us dependent on them. They sell patented seeds that require the chemicals they sell to grow. Then, to counteract the harm that these chemicals cause, this same corporation sells medicine.

On the other hand, foreigners have also come to collect our knowledge and to take advantage of it. Then, they wait until we have forgotten it and come back to sell us our own wisdom repackaged as some academic theory on which they hold a patent. Oh, how we want to recover this connection to our ancestors to be able to stop doing so much damage to our world and to our bodies before it is too late.

In our school, we teach our children that nature and the environment are part of us. By taking care of them, we maintain a connection to our ancestors and to our ancestral knowledge. Our students learn to respect nature. When we do an activity using natural materials, the children will ask, “please little plant, will you give me a leaf for this activity we want to do?” and, “thank you, little plant. I appreciate it so much.” They also learn to think critically about how we treat the environment. One time, a young girl became very pensive. When we asked her what was wrong, she responded, “I feel sad that the plant has giving me a leaf for this activity. Now that the activity is over, I think we should return the leaf back to the plant. That is how we can be respectful.” Students learn to apply the concepts we

teach in the school, and that is how they develop their capacity for critical thinking. It may be that these concepts seem strange from your perspective, but please keep in mind the cultural roots of these beliefs. Our ancestors had a strong connection to the earth that was the foundation of their wisdom.

It is because of this that we build connections with other organizations that prioritize ancestral knowledge. In our farm, we harvest seeds from Guatemalan native and creole plants. We learned from an agricultural organization that was trained by an Indigenous community in the United States. Since we do not have the same technology to replicate their methodologies, we adapted them to the Guatemalan context. However, it was important for those of this organization to base our learning in the knowledge of our Indigenous siblings.

Through colonialism and imperialism, we have lost many of the ancestral practices and knowledge. As such, when we wanted to identify the plants to preserve, we paid attention to our Maya languages. We realized that the only plants native to Guatemala are those that have a Maya name. This organization who taught us also spoke with elders to learn about how agriculture was like before the green revolution through which we lost many traditions. Our elders recounted stories of the ancestral uses of herbs and other plants, as well as the practices of caring for and harvesting them. In this way, we use the tools of our ancestors instead of those of the colonizers.

Learning from this organization, we also began following the natural order and planted our seeds together in spirals. We use the flower of death and other flowers as natural repellants. We follow the lunar cycle as did our elders, to plant,

cultivate, and harvest our crops. We want and need to continue learning new agricultural methodologies, but we will make meaning of them through the lens of the ancestral wisdom of our people. As such, it is important that when you come with your academic knowledge, you approach your work with humility and open to respecting our traditions. Remember that your concepts are no more valid than ours. Everything is contextual. Do not be a colonizer or conqueror.

For CBGL programs partnering with communities that are Indigenous and/or that have strong ties to Indigenous roots, there are many transferable lessons that can be learned from literature about conducting research with Indigenous communities (Gaudry, 2018; Kovach, 2009; Smith, 2012). Gigi's testimonio highlights the need for students, as well as scholars, to validate local epistemologies, conduct work *with* the community, and implicate themselves in the historical and contemporary relations between students' country of origin and the host community. If educators fail to prepare students to develop a deep understanding of the community's experiences with colonialism, they will ultimately remain ignorant of a significant dimension of the local context. As discussed above, the lack of contextualized understand creates tensions for the host community and hinders reciprocity in the partnership.

Especially for students and educators who are Christian and/or of European ancestry, the call for decolonizing and indigenizing community engagement and education abroad will likely be challenging. Centering reciprocity in community-university partnership requires that educators prepare students to grapple with the complex and troubled realities resulting from the historical and contemporary interactions between and within modern settler states. As Gigi's testimonio reveals, these realities are known and felt by community members, especially those with strong ties to their indigeneity. Because of the entangled history of religion, colonization,

and racialization, this work will involve unpacking the role that Christianity and whiteness has played in dehumanizing Indigenous peoples and justifying oppression. However, it is important to note that white and Christian students are not the only individuals who must grapple with social power and privilege.

Within the U.S. context, students with minoritized identities related to race, ethnicity, ability, gender, and sexuality have complex social experiences entangled with varying degrees of power and privilege. As such, their motivations for participating in global education opportunities are often distinct from peers whose social identities represent higher levels of power and privilege (Bryant & Soria, 2015; Heirweg et al., 2019; Siddiqui & Jessup-Anger, 2020; Yeboah, 2019). For example, study abroad is often an opportunity for racially and linguistically minoritized students to connect with their cultural heritage (Morgan et al., 2002; Murray Brux, 2010; Quan et al., 2018). While these students may experience racialized trauma within their country of origin, preparing for their experiences abroad also requires that they critically reflect on the relative social power and privilege they hold in relation to the host community (Edwards, 2020). The critical reflexivity I have engaged in throughout this dissertation is one approach to implicating myself in broader global systems of power beyond my own local context. This can be a challenging experience for minoritized students, though it may also present an opportunity to recognize their innate power.

Given the complexity discussed above, CBGL educators will need to design the preparation phase with sufficient time for students to work through initial feelings of resentment, guilt, and/or victimization (Boso, 2019; Guiliano, 2022; Holmes, 2021). Additionally, educators identifying with socially privileged groups must exercise caution in their approach to the work described above related to the critical learning of minoritized students. Engaging students in a

developmental process that involves moving from conscientization toward collective action grounded in a sense of social responsibility is one way educators can balance challenge and support in this necessary learning.

Additionally, educators should be prepared for the disorientation that comes with holding space for multiple knowledge systems. To that end, *linking frameworks* could be a strong tool to help educators build bridges between knowledge systems of Indigenous communities and those of the global north. However, Levac et al. (2018) warned that “the work of using these linking frameworks, together with intersectionality, is intensive and requires close examination of their origins” (p. 5). For this connection to be made ethically and effectively, educators must name and address the power inequalities underlying the need for epistemologically just learning.

In CBGL programs, educators have a responsibility to introduce students to the ways of knowing, being, and doing specific to the community within which they will collaborate. This element of the preparation phase invites students to decenter their current understanding of the world, acknowledge that their education is not the standard against which all reality should be understood, and practice looking through an epistemological lens different from their own. Unless the educator is a native of the host community, it is important that this work is done in collaboration with and led by the community partner. Otherwise, they risk appropriating and misrepresenting the worldview of the community. Furthermore, while CBGL educators should use local epistemologies to inform the preparation phase, they must also embed a sense of critical humility into the framework of their programmatic curriculum.

This critical humility can serve as an ongoing lens for students throughout the CBGL experience, which can assist in preventing problematic experiences illustrated in the vignettes describing the imposition of foreign frameworks and ideas. Designing the preparation phase to

delve into the depths of colonial histories can allow students to recognize the epistemological wealth of the local community rather than assuming that the knowledge systems of the global north are universal or inherent. Additionally, preparing students to understand the colonial past of Guatemala can prevent them from engaging in perspectives that romanticize or fetishize the Maya cultures and lived experiences (Castañeda, 2021).

The vignette about the donor who wanted to *civilize* Maya youth exemplifies the dangers of unaddressed power differentials and uncritical understanding of colonial realities. Because of the financial leverage of the donor, the community members were forced to ignore her dehumanizing perspective. This suggests that CBGL educators need to design programs as long-term commitments. It is unlikely that unintentional harm can be fully eradicated despite intentional and critical preparation plans. However, by clearly demonstrating a long-term investment in the local community, educators can mitigate the power asymmetry and create the conditions in which community partners may feel more comfortable participating in the students' learning by offering feedback.

Responsibility of the Guatemalan Community

While many of the tangles and knots in the tapestry outlined so far are directly resulting from the perspectives, abilities, and social location of the foreign visitors, Gigi also reminds her community that they, too, have a responsibility in fostering reciprocity. If these partnerships truly are to be reciprocal, all those involved must be committed.

A note to my fellow Guatemalans – whether colleague or family in our community. Please, remember that we too have a responsibility in these collaborations. We too are guilty of prejudice and we should commit ourselves to receiving volunteers without bias. Sometimes it seems to me that they believe that

they are the only human beings capable of navigating cultural differences, whether arrogantly and disrespectfully or humbly and appropriately. This is not the case. We cannot forget that we too can be guilty of judging and fueling the chasms that divide us. Every human being can act on prejudice, and every human being has the potential to develop their ability to suspend judgment. Do not believe yourself to be less than the foreigner, because at the root of that idea that they are the only ones who judge lies the colonialist idea that we are not truly human beings. That we are less, that we are incapable and useless. That we need the North Americans and Europeans to save us. These collaborations can be beneficial, and we should not let the experiences we have had impede what can be.

Remember that many volunteers come with a relational and reciprocal intention. They want the collaboration to be truly win-win. Although our immediate needs may be technical problems like trash cleanup, mechanical tasks, or tedious work, we also have a responsibility to align our volunteer opportunities with the qualifications and interests of our volunteers. That is not to say that they cannot help us in technical ways, but this type of support should not constitute the majority of the collaboration. Additionally, we cannot depend on volunteer labor to achieve these goals if we allow pride to keep us from doing this same work. To establish a reciprocal relationship, the needs of both parties must be taken into consideration.

For example, some volunteers came to contribute to an organization's efforts here in our community. Since they had training in conducting research, the organizational leaders thought about all of the social studies that they wanted to do, but had never had the resources or knowledge to design, facilitate, and implement.

When these volunteers arrived, they facilitated workshops with the organizational team and trained them to implement meaningful research. Above all, they started with conversations with the managers, the team, and the families to learn about the local context from many different perspectives so they could contextualize the study design. These volunteers supported and facilitated the process of constructing the research, but they also understand that it was necessary for the organizational team to be the ones who carried it out. Since they are the ones with a constant presence, and that way the research could be based on the relationships and trust that already existed between the organization and the families. This was one of the best experiences since at the heart of everything was the desire for reciprocity and the openness to confront emerging issues. Friend, remember that the changes that we dream about can only be achieved through meaningful collaborations. Through these, we can untangle the threads to begin to weave them together anew.

In Gigi's testimonio, she is intentional in her focus on the foreign volunteer. Recognizing the power asymmetry inherent in collaborations between the global north and south, the structure of the narrative illustrates how reciprocity is dependent upon the visitor's willingness to enter into the partnership with humility. However, this section of the testimonio serves two key purposes. First, it reminds local and foreign partners of the agency and responsibility of the community members. In a true partnership, both parties must be seen as valid and fully capable human beings. Second, it strategically engages culturally relevant communication to remind visiting volunteers of additional considerations when they engage in these partnerships. While Gigi directly addresses those within her community, it is important to remember the indirect

nature of communication that is characteristic of collectivist cultural contexts, such as Guatemala (Korac-Kakabadse et al., 2001).

Through this lens, readers can recognize that one indirect message of the narrative implicates the visiting volunteers in creating the conditions for local Guatemalans to acknowledge the full complexity of their humanity. To accomplish this, CBGL educators must reflect critically on their interactions with community partners. However, in line with literature that suggests that reflection is insufficient, educators must also seek out authentic feedback from the community regarding these interactions. Doing so will allow them to understand how they may inadvertently perpetuate problematic and colonialist hierarchies.

Continuing the interrogation of indirect messages embedded in Gigi's testimonio, we can see that there are two key points she makes by calling on her community to align the work of partnerships so that the skills and interests of volunteers are balanced with the needs of the community. Experience in the field allows me to know that community members already engage in the technical work described in the testimonio. Through these experiences coupled with my own cultural proximity, I am able to tune into Gigi's indirect messages.

First, she reminds volunteers that the technical work is necessary. By calling on her colleagues to work *with* volunteers in the manual labor needs of the community, she discursively situates this work as part of the efforts with which volunteers will engage. This approach is proactive in addressing complaints from volunteers because, as long as volunteers see community members doing the work as well, they may feel like they are not being taken advantage of. In CBGL, educators must prepare students for the reality that the tasks needed to make progress on long-term transformation are not always exciting or aesthetically pleasing. Educators need to make clear the expectation that students will likely be asked to contribute to a

variety of tasks, from broad, menial, and labor-intensive to focused, purposeful, and career-specific.

Second, the reminder to align work with qualifications and interests also serves to call on volunteers to reflect critically on what qualifications they bring to the collaboration. Rather than allowing volunteers to do work beyond their training and skillset, Gigi sets the expectation of purposeful and appropriate work. The vignette about the volunteers with research credentials sets the norm that simply coming from the global north is not a sufficient qualification for any work needed in the community. Rather, these volunteers had formal training that supported their contributions *and* they ultimately used their knowledge to prepare the organizational team to implement the project. Again, this indirect message proactively addresses frustrations students may feel related to the tasks to which they are assigned by demonstrating a commitment to individualized plans. CBGL educators need to surface the problematic history of unqualified volunteers doing inappropriate work in communities across the global south. They can engage students in critical dialogue around the expectations they have for the CBGL experience given their qualifications and skills. Then, they can address underlying assumptions that inform any divergence between expectations students have of opportunities abroad as compared to what they would expect within their home community.

Chapter Summary

As globalization increases, institutions of higher education in the United States have a responsibility to design educational opportunities that prepare students for a diverse and changing world. Education abroad, and in particular CBGL programs, offer incredible learning experiences for student to engage in hands-on problem solving that blends civic engagement with disciplinary and interdisciplinary learning. Despite literature suggesting that reciprocity is a

standard best practice for these programs, Gigi's testimonio aligns with scholars' critiques related to the challenges of ambiguous conceptualization, as well as institutional and personal barriers to reciprocity. As such, host communities continue to experience problematic and exploitative realities in foreign partnerships.

To summarize the discussion presented throughout this chapter, what follows are recommendations for CBGL practice to enact reciprocity in a more meaningful way. Given that these recommendations are grounded in the perspectives of organizational staff and community members, they are less concerned with pedagogical strategies characteristic of CBGL programs and more focused on the conditions necessary for sustaining reciprocal partnerships.

Specifically, I have identified five distinct phases of program development that CBGL educators should take into consideration when building partnership: (1) institutional preparation, (2) partnership development, (3) program design, (4) pre-departure learning objectives, and (5) program cycle debrief and evaluation.

Institutional Preparation

During this phase of developing CBGL programs, educators establish the institutional and personal conditions necessary for reciprocity. To that end, as part of institutional preparation, CBGL educators should:

- Reflect on current and prospective partners to identify the relationships to which they are able and willing to commit.
 - In line with literature, educators should limit their partnerships so they are able to build more meaningful relationships.
 - Relationships should be institutionalized and extend beyond any one department or educator. Rather, they should bridge across departments and disciplines to

broaden the scope of the work that can be done to support community partnerships.

- Formalize processes and practices that allow for leveraging institutional and personal resources (monetary and labor) to support the community partner beyond individual CBGL experiences.
 - Creating these formal structures allows educators to engage in the relational work necessary to develop new and sustain existing partnerships.
 - Given that CBGL programs detract community partners from their full-time work in order to provide an educational opportunity for students these structures reinforce institutional capacity for reciprocity.

Partnership Development

In the partnership development phase, CBGL educators begin to engage in the active work of building relationships with community partners. During this phase, educators should:

- Invest time and money into the community prior to program development and between program cycles.
 - This allows university partners to gain a deep understanding of the community's needs and establishes a norm for reciprocity moving forward.
 - This also promotes a sense of long-term commitment that fosters trust between community and university partners.
- Invite reflections from community partners related to past experiences with foreign volunteers.
 - These experiences form part of the context of transnational partnerships and can help educators identify necessary considerations for reciprocal program design.

Program Design

In the program design phase, educators and community members work together to co-construct the CBGL program. Rather than building from an existing program, literature suggests that it may be most appropriate to start fresh with community partners. In this way, educators avoid maintaining the underlying cultural and value frameworks that inform previous approaches to program design. During this phase, educators should:

- Work with community partners to identify what level of language proficiency will be necessary for students to successfully navigate the local context.
 - Educators should also work with community partners to determine what opportunities could be offered to support language learning during the program. This could involve contracting community members to provide language instruction and/or providing informal and mutual language learning activities.
- Critically examine the ways that textual and visual representations of the program and host community operate discursively.
 - Educators should consider how materials construct identities of students as saviors, tourists, and/or adventurers.
 - This would also involve identifying how materials perpetuate colonialist perspectives of the community as incapable and in need of saving.
- Embed mechanisms into program recruitment materials and processes to make clear the expected level of commitment required for participation.
 - Educators should also clarify expectations related to the variety of tasks students may engage while in country.

Pre-Departure Learning Objectives

Once the institutional structures and initial program framing are in place, CBGL educators can begin to work with community partners to determine what learning is necessary to best prepare students to enter into the partnership. During this phase, educators should:

- Design program curriculum to explore culture and context as complex adaptive systems.
 - Educators must name and address racial and colonial ideologies underpinning the social fabric of the United States so that students can proactively dismantle unconscious and/or conscious biases they may have toward the host community.
 - Educators must prepare students to understand the complexity of colonialism, including the history and legacy of colonial oppression within the context of the host community. This also involves examining the historical and contemporary relations between the host country and the United States.
 - The curriculum should invite students to grapple with the contextual nature of social power and privilege. By situating themselves and their social identities within the social systems of the United States and the host community, they can acknowledge the privileges they are afforded in these differing contexts.
 - Recognizing that guilt and resentment are natural byproducts of learning related to social structures of power, privilege, and inequity, educators need to consider how much time is needed to allow students to process through these initial reactions so they can take action for change.
 - Pre-departure curriculum should introduce students to concepts of sustainable community development and include learning related to the aspects of community life particularly relevant to the projects on which students might work.

- Situate concepts that promote grounded humanism as core framing for the pre-departure learning.
 - Social responsibility and civic efficacy can be helpful framing tools to encourage students to work through resistance to change.
 - Intercultural and epistemological humility, coupled with resilience, are helpful framing tools to encourage students to acknowledge and accept their limitations without disengaging from the ongoing process of learning.
 - Emotional intelligence can be a helpful framing tool to attend to the affective dimension of intercultural learning and better prepare students to navigate challenges while abroad.
- Implement experiential opportunities for students to practice navigating differences.
 - To prepare students to navigate unfamiliar knowledge and value systems, educators should design experiential learning opportunities in which students not only learn *about* different worldviews, but *through* them as well.
 - Students need to develop skills in identifying cultural foundations of knowledge, values, and behaviors. Educators can design opportunities for students to practice adapting theories to different cultural contexts.
 - Educators should create learning opportunities that allow students to practice creative communication beyond spoken word so they can develop the necessary skills to build relationships with host nationals.
- Surface the problematic history of transnational partnerships, particularly in relation to service learning.

- Educators can engage students in dialogue around the discourse of service within the context of CBGL.
- They can also create opportunities for students to critically reflect on the notions of modernity and civilization, and how these concepts relate to normative CBGL mobility from global north to south.
- Educators can promote discussion on the damage that unqualified volunteers can do in local communities and invite students to critically reflect on how their expectations for the program align with their qualifications. They can also question what different expectations they have for work in the global context as compared to their home context.

Program Cycle Debrief and Evaluation

During this phase of the partnership, students have returned from the CBGL experience. University and community partners can create space to debrief the experience and conduct program evaluation related to the partnership. Educators should:

- Reiterate and tangibly demonstrate their continued commitment to the community partner prior to requesting feedback.
 - Doing so can allow community partners to feel comfortable offering authentic commentary on the experience.
- Consider their own interactions with the community partner during the program cycle.
 - Educators should engage in critical self-reflection *and* request feedback from the community partner.
- Collaborate with the community partner to evaluate the extent to which the partnership reflected the established expectation for reciprocity during the program cycle.

Hilos Enredados

En este capítulo, describo muchos de los desafíos que la comunidad ha enfrentado con los voluntarios extranjeros. Si bien Gigi compara las asociaciones voluntarias con un tapiz de humanidad, también reconoce que tejer no siempre es un proceso perfecto:

Sin embargo, el tejido se enreda cuando los hilos no siguen la misma visión. Cuando el enfoque y la mentalidad de los voluntarios perpetúan lo problemático de nuestro pueblo y del mundo. Cuando nosotros mismos hacemos prejuicios y juicios sin conocerlos de verdad. También se encuentran los enredos cuando falta la preparación de ambos lados con respecto a la navegación de perspectivas culturales. Aunque a través de las colaboraciones, sí podemos lograr grandes cambios y éxitos, estos enredos verdaderamente impiden el progreso que queremos y necesitamos realizar.

Con este marco, presento a continuación secciones del testimonio que describen temas relacionados con (a) el paternalismo, (b) la caridad y dependencia, (c) el volunturismo, (d) la navegación del contexto local, (e) los privilegios extranjeros, (f) el nivel de compromiso de los voluntarios, (g) valores culturales, (h) barreras lingüísticas, (i) la historia del colonialismo, y (j) responsabilidades de la comunidad local.

Paternalismmo

En esta sección, Gigi habla de los desafíos que se derivan de las mentalidades paternalistas que los voluntarios extranjeros a menudo traen consigo, especialmente cuando provienen del norte global.

El paternalismo del extranjero impide la autonomía de nuestra comunidad a través de la mentalidad de ser más que nosotros. De que ellos son salvadores que

van a venir a resolver todos nuestros problemas. Perpetuando así la idea de que nosotros mismos somos incapaces de hacerlo. Este paternalismo viene desde un movimiento – una consciencia y remordimiento – de que ellos quieren sentirse mejor por todo lo que han saqueado de nosotros. No es para nuestro pueblo. No es para arreglar, sino para quitarse esa culpa.

Voluntario, entiende que nosotros no somos salvajes ni cajas vacías esperando que alguien nos venga a salvar. Ni sabes cuáles son los problemas que tenemos aquí, pero tienes esta mentalidad de que tú sabes mejor que nosotros. Así no es. Puede ser que tú sí tengas conocimientos que nosotros no, pero los tenemos que contextualizar para que sirvan. Además, nosotros también llevamos una sabiduría de la cual puedes aprender si vienes con apertura a nuestro valor, a conectarte con estos seres humanos desde el corazón, desde tu humanidad. Pero si vienes con tu enfoque paternalista, ninguno de nosotros va a ganar.

No vengas con la arrogancia del “primer mundo”. No vengas a juzgarnos e imponer tus ideas de cómo debemos ser. Recuerdo que vino una voluntaria y se molestaba por la “ausencia” de las mamás y papás en cuanto a la educación de los niños. Ella quería que las mamás y papás ayudaran a sus niños con sus tareas escolares. Propuso hacer talleres para capacitar a los padres para involucrarse más, pero no entendió que muchas de las mamás y papás con quienes trabajamos no saben hablar español, y los que sí pueden comunicarse en español típicamente no saben ni leer ni escribir. Así que, ¿cómo van a ayudar a los niños y niñas con sus tareas? No entendía el contexto de nuestro pueblo, y cuando le contamos de ello, nos juzgó. Decía que las prioridades de los papás eran incorrectas.

Intentamos hacer el taller por complacerla y se molestó de nuevo porque las mamás seguían tejiendo y cociendo sus productos textiles. No se dio cuenta de que para ellas fue tiempo perdido – un costo financiero – dejar de trabajar y venir a asistir a su taller. Ni siquiera fue un taller con relevancia cultural. Pero ella pensaba que, por ser del primer mundo, sabía más que nosotros. La arrogancia.

Vinieron otros voluntarios para aportar unos proyectos de construcción. Al ver que el trabajo aquí se hace despacio, nos juzgaron. Según ellos, fue por flojera que trabajamos tan lentamente y que terminamos a las 3. Nos juzgaron desde la perspectiva de sus experiencias estadounidenses sin entender que nosotros empezamos el trabajo de construcción a las 6 de la mañana. A las 3, ya es una jornada de 8 horas. Tampoco consideraron que tan fuerte es el sol acá. No es como el calor de estados unidos. El clima guatemalteco en sí es distinto. Además, nosotros hacemos nuestro trabajo a mano a través de nuestra fuerza humana. No tenemos la misma tecnología ni las mismas herramientas que tienen allá. Estos voluntarios trabajaron por dos horas a toda velocidad y les dio insolación por el calor. Se dieron cuenta que tan difícil es el trabajo aquí. Trabajamos al ritmo más humano, con el tamborileo del martillo y el zumbido de la sierra. Antes de juzgar, te pido que tomes en cuenta la riqueza de las diferencias culturales y el contexto que las forma y las influye.

También hay los que vienen con tanto miedo debido a sus prejuicios de nuestro país. Ponte a pensar en la realidad de tu propio país antes de venir a juzgarnos. No creas que has venido a la selva. Una voluntaria vino y usó su filtro para limpiar el agua hasta para la Coca Cola. Un alacrán le picó y les dijo a sus

papás que iba a morir. Estaba convencida de que nuestro país solo está para asustarla. Otro voluntario tenía mucho miedo de que alguien le fuera a robar. Cada vez que salía de la casa, le daba tantos nervios que casi no podía hacer el trabajo de voluntario. Claro que existe el crimen aquí, pero también existe en tu país de origen. Con estos prejuicios no puedes aprender sobre la belleza cultural que existe aquí – solo verás lo malo de nuestro país. Ni siquiera vas a poder salir a tomar un cafecito o conectarte con las familias porque siempre vas a estar tan paranoico y nervioso. Sal y abre tu corazón y así verás la sonrisa amiga de cada persona que te saluda en la calle, que te invita a conocer esta comunidad que te acoge.

Otra forma del paternalismo se trata de los voluntarios que llegan con una perspectiva caritativa y los que quieren venir a dar y dar y dar. Me parece que muchas veces quieres donar para complacer tu propio ego y sentirte una buena persona. Sin embargo, tu mentalidad paternalista se ve reflejada ya que ni te tomas el tiempo para tener una conversación con nosotros sobre nuestras propias necesidades. Te crees el experto – el generoso – con todas las soluciones de nuestros problemas. Por ejemplo, vino una voluntaria con donaciones financieras de su iglesia. En vez de comunicarse con nuestra comunidad sobre nuestras necesidades, decidió utilizar los fondos que había recaudado en lo que pensó sería lo mejor para nuestra comunidad. Decidió regalarnos un montón de productos perecederos. ¿Qué vamos a hacer con tanta comida? Nosotros no podemos usar todo esto antes de que se desperdicie. Pero fue su mentalidad de que no debemos enfocarnos en las necesidades materiales porque las cosas materiales son productos de sistemas que hacen daño al medioambiente. Su paternalismo en

decidir cuáles eran las necesidades de la comunidad sin nuestra aportación resultó en un regalo que no nos sirvió. No había agua potable en muchas de las casas, pero llegaron libras de cebollas y otros vegetales. Lo bueno es que al ver que había fallado en su enfoque caritativo, no se dio por vencida. Cambió su mentalidad y empezó a colaborar con un socio local quien la ayuda a identificar las necesidades reales del pueblo para que pudiera aportarnos de manera relevante. Seguimos en contacto y somos buenas amigas ya que su forma de aportar ha llegado a ser más auténtica, colaborativa y respetuosa.

A pesar de las investigaciones significativas que critican los enfoques paternalistas y salvadores del servicio, el testimonio de Gigi revela que estos siguen siendo un desafío para las comunidades anfitrionas. Los voluntarios extranjeros entran en el contexto local percibiendo su llegada al *tercer mundo* y construyendo discursivamente su identidad como un salvador excepcionalmente capaz de aportar soluciones a los problemas locales. Dada la historia de Guatemala con potencias extranjeras coloniales e imperiales, la continua percepción de los guatemaltecos como incapaces y necesitados de salvación refuerza realidades problemáticas y violentas. Curiosamente, Gigi señala el deseo de redención de los voluntarios y el estatus como la fuente de su paternalismo. En lugar de percibir a la comunidad como inherentemente menos capaz, los extranjeros intentan compensar en exceso el papel que su país de origen ha desempeñado en la opresión de los pueblos locales.

Como se indica en la revisión de la literatura, educar a los estudiantes para la ciudadanía global a menudo implica explorar la ubicación social y los sistemas de poder que son inherentes a las interacciones entre la universidad y los socios de la comunidad. Estas dinámicas de poder son el producto de factores sociohistóricos, incluida la historia del colonialismo y el

imperialismo propagada por los países de origen de los visitantes. Si bien "la culpa puede motivar la acción cívica y los compromisos con la justicia social" (Dull et al., 2021, p. 1081), también puede resultar en que aquellos de identidades dominantes apoyen esfuerzos superficiales o compensatorios en lugar de participar en un trabajo transformador más profundo (Dull et al., 2021). Como tal, las experiencias de Gigi sugieren que los educadores pueden necesitar reevaluar el proceso de preparación de los estudiantes para que la culpa no se traduzca en acciones que perpetúen realidades opresivas. Dado que, para aquellos de identidades privilegiadas y socialmente empoderadas, la culpa es un subproducto natural de las experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes examinan críticamente la dinámica de poder inequitativa, Dull et al. (2021) sugirieron que la incorporación de la responsabilidad social y la eficacia cívica en el tejido de estos programas es necesaria para movilizar a los estudiantes a actuar.

Del mismo modo, Gigi destaca los desafíos que surgen cuando los voluntarios se involucran en procesos de resolución de problemas descontextualizados mediante los cuales intentan imponer soluciones diseñadas para y dentro de su contexto social. Especialmente cuando proviene del norte global, este comportamiento es indicativo de dominación internalizada y universalidad asumida de los paradigmas eurocéntricos. Gigi enfatiza que la sabiduría y el conocimiento de los pueblos mayas ancestrales y contemporáneos son los marcos de referencia más apropiados para el trabajo de desarrollo comunitario dentro del contexto guatemalteco, dado que estos sistemas de conocimiento se desarrollaron específicamente para abordar las necesidades únicas basadas en el lugar de la zona. Del testimonio de Gigi, parece que los voluntarios extranjeros no están bien preparados para navegar a través de marcos epistemológicos, sistemas de valores o realidades sociales. Si bien pueden tener la comprensión

cognitiva de que existen diferentes visiones del mundo, los voluntarios parecen incapaces de cambiar sus perspectivas y trabajar dentro de un marco de referencia diferente al suyo.

Esto sugiere que los educadores del programa deben considerar cómo diseñar experiencias de preparación que no solo enseñen a los alumnos *sobre* diferentes visiones del mundo, sino que también enseñen *a través* de ellas. Los estudiantes de CBGL cuyas primeras interacciones con diferentes marcos epistemológicos tienen lugar dentro de la comunidad anfitriona probablemente tendrán dificultades para comprometerse respetuosamente con los nacionales anfitriones. Debido a su choque cultural y la distancia entre los marcos de valor y conocimiento, los estudiantes pueden encontrarse juzgando inadvertidamente a los miembros de la comunidad a través de la lente de su propia socialización primaria.

Los prejuicios no abordados también presentan un desafío significativo para las relaciones con la comunidad anfitriona. Los discursos racializados y xenófobos relacionados con las personas de color y, más específicamente, las personas morenas de América Latina probablemente contribuyen a las experiencias de Gigi. Gigi relata experiencias con personas que navegan su tiempo en su comunidad perpetuamente por miedo al crimen y la vida silvestre, así como voluntarios que se comportan de maneras que sugieren un sentido internalizado de superioridad. La viñeta sobre los estudiantes de construcción ejemplifica este desafío, alineándose con lo que Morales et al. (2019) describieron como el *mañana complex*, que se deriva del tropo xenófobo del mexicano perezoso. Esta imagen de la perezosa persona morena "contrasta con las narrativas de la ética de trabajo de los colonos blancos" (p. 7). Si bien estos voluntarios viajaron a Guatemala con un interés declarado en contribuir a la comunidad, su falta de comprensión de la realidad basada en el lugar y la diferencia en la tecnología resultó en un intento de demostrar su superioridad, que terminó en una emergencia médica.

Dadas estas experiencias, los educadores de CBGL deben desempaquetar los sesgos y estereotipos de maneras más intencionales para que los estudiantes puedan ser conscientes de los discursos hegemónicos que pueden llevarlos a ver a sus comunidades anfitrionas de manera deshumanizante. Si bien los educadores pueden desconfiar de un enfoque que aflora perspectivas racializadas, no hacerlo puede perpetuar la invisibilidad de la blancura normalizada. Nombrar y hacer visible la forma en que los marcos raciales en los Estados Unidos y otros países del norte global han contribuido a la opresión continua de los pueblos racialmente minoritarios en todo el mundo puede crear un espacio para que los estudiantes los interrumpan y deconstruyan. Alternativamente, ignorar cómo nuestra jerarquía racial normativa sirve como una lente a través de la cual nos relacionamos con los nacionales anfitriones puede profundizar la división y obstaculizar la reciprocidad.

Caridad y Dependencia

Surgidos principalmente del paternalismo, los enfoques de caridad para las colaboraciones también han creado y sostenido realidades problemáticas dentro de la comunidad e integradas dentro de las asociaciones a través de las fronteras.

El problema que no entiendes es que la caridad resulta en dependencia. Pero para que sean sostenibles las transformaciones sociales que queremos lograr, tenemos que abordar los problemas de nuestra comunidad desde una perspectiva de soberanía y autosuficiencia. Lamentablemente no siempre entiendes este concepto porque quieres seguir dando en vez de tomar el tiempo para identificar y abordar los problemas fundamentales. Se necesita que se satisfagan sus necesidades primarias. Pero no con la idea de salvar a los pobres culpabilizándolos de su pobreza, sino que con el reconocimiento de que ellos han

sido empobrecidos por el sistema. Hay que abordar estas necesidades para construir relaciones equitativas en donde vamos a empoderar a las familias para ser autosustentables. Estas familias deben estar sanos, sin hambre, tener todo lo que necesitan para darles las herramientas para que ya no vuelva a pasar lo mismo. Así transformamos esta acción de caridad a un apoyo que dignifica.

Después de tantas experiencias costosas con los voluntarios, a veces sentimos que ya no aguantamos más. Me dicen algunos que mejor no vengan más voluntarios porque nos cuesta tanto acogerlos sin recibir ningún beneficio de verdad. Los voluntarios quieren ver el fruto de su trabajo dentro del poco tiempo que pasan aquí. Así que participas en proyectos que simplemente enmascaran los problemas más profundos. Vienes a pintar las paredes de una casa y hacerla muy bonita. Pero adentro no hay luz, ni agua ni dónde sentarse. Quieres darle zapatos al niño que no los tiene, pero lo que más necesita es que su papá tenga un trabajo estable. Estas “curitas” o soluciones superficiales no van a cambiar las circunstancias en las cuales viven tantas familias aquí. Será una gran oportunidad para fotos bonitas que puedes imprimir en tus folletos promocionales o subir en tu Instagram, pero no llevan la transformación que se necesita en nuestra comunidad. Aún peor es cuando vienes con todos tus recursos y quieres regalar lo más que puedas. Nos parece que es una treta para mostrar tu generosidad y tu riqueza. De verdad no te importa el efecto que tienes porque no nos conoces. Esta mentalidad caritativa es peligrosa porque provoca la dependencia en vez de la autosostenibilidad.

En otros casos de paternalismo, los voluntarios no están tan abiertos a aprender de sus faltas. Por ejemplo, había un grupo de voluntarios extranjeros que quería aportar a una organización comunitaria. Se reunieron con los gerentes de la organización para identificar necesidades y empezar a recaudar recursos para ayudar. Bueno. Sin embargo, los voluntarios decidieron sorprender a sus socios con una ambulancia para el uso organizacional. No se dieron cuenta de que la organización estaba ubicada en un callejón al que una ambulancia ni siquiera podía entrar. Tampoco habían pensado en el presupuesto de la organización el cual no tenía asignación de recursos para la gasolina ni el mantenimiento de un vehículo. En vez de participar en autorreflexión y entender por qué había fallado su esfuerzo caritativo, se frustraron al sentir que los gerentes de la organización eran mal agradecidos con la donación y la generosidad del grupo. Por favor, entiende que tu generosidad sí la agradecemos mucho. Pero nosotros tenemos que ser parte de la conversación para identificar y abordar las necesidades de nuestra comunidad. No te creas sabelotodo cuando la cuestión se trata de nuestra gente y nuestro contexto. Estas acciones nos traen mucha frustración y ansiedad, además de un peso de responsabilidad, no solo por no saber qué hacer con estos regalos impuestos, sino también por las normas culturales de agradecer y quedar bien con los demás. Y no es un hecho independiente, sino que pasa muchas veces. A los extranjeros les cuesta mucho esperarse y que no les gane la emoción de dar, sino que les gane la conciencia de ayudar. A nuestra organización le pasó esta misma experiencia cuando nos regalaron dos tuk tuks sin habernos consultado. Lo bueno es que, como en la historia de la donación excesiva de alimentos, estos voluntarios

aprendieron a través de esta experiencia y pidieron perdón por haberse portado con tanta arrogancia paternalista.

La pobreza en el contexto guatemalteco es una condición compleja que se deriva en gran medida de las injusticias estructurales relacionadas con el colonialismo, el imperialismo y la violencia racializada (Martínez-Salazar, 2000). Si bien la pobreza en muchos contextos se está reconceptualizando como un problema de derechos humanos (Cahill-Ripley y Graham, 2022), durante mucho tiempo se ha considerado como tal en Guatemala, especialmente cuando se trata de comunidades mayas que fueron principalmente atacadas y desplazadas durante la guerra civil de 36 años (Martínez-Salazar, 2000). Como tal, los voluntarios que ingresan al contexto guatemalteco deben ser capaces de entender "la pobreza como una forma de dependencia que amenaza la libertad" (Hasan, 2018, p. 913). Basándose en una noción kantiana de libertad externa, Hasan (2018) describió cómo la pobreza disminuye "lo que los seres humanos realmente pueden hacer o manifestar en el mundo físico" (pp. 911-912) no debido a limitaciones en la capacidad o la intención, sino más bien a las injusticias estructurales que restringen a quienes viven en la pobreza de alcanzar la movilidad económica.

En este contexto, cuando los voluntarios extranjeros viajan a Guatemala con la intención de comprometerse única y acríticamente con donaciones caritativas, involuntariamente cosifican las desigualdades socioeconómicas al promover la dependencia. En esta crítica, Gigi no sugiere que la caridad en sí misma sea problemática. Sin embargo, el enfoque que muchos voluntarios extranjeros adoptan para la caridad es el problema. En lugar de conectarse con socios locales para determinar vías sostenibles para las donaciones caritativas, Gigi discute la carga adicional que muchos extranjeros traen a la comunidad cuando intentan *salvar a los pobres*. Como ella afirma, un enfoque acrítico del paradigma de la caridad perpetúa la narrativa de que la pobreza es

una condición ganada en lugar de una realidad institucionalizada. Debido a que los voluntarios caritativos a menudo quieren actuar como salvadores, no reconocen la violencia estructural que genera la pobreza. Incluso cuando los voluntarios dan por un sentido de responsabilidad social, la caridad acrítica "refuerza ese sentido de responsabilidad sin cuestionar por qué" (Simpson, 2019, p. 42) la realidad inequitativa existe. En otras palabras, sus dones causan daño a los dignatarios al trasladar la culpa de la pobreza a las personas afectadas negativamente.

Otra forma en que una mentalidad de caridad se manifiesta en las asociaciones de voluntarios es en el tipo de trabajo en el que los visitantes eligen participar. Gigi explica que "los voluntarios quieren venir y ver el fruto de su trabajo durante el poco tiempo que están aquí", lo que crea desafíos para las organizaciones comunitarias que invierten en promover esfuerzos de cambio a largo plazo. La emoción que los voluntarios expresan en torno a estos proyectos superficiales a menudo hace que los miembros de la comunidad se sientan como si se hubieran aprovechado de ellos. Ven a los voluntarios tomando fotos de paredes recién pintadas o de ellos mismos dando a una madre o hijo local y comienzan a cuestionar la sinceridad de estos gestos.

Dada la historia de explotación y pobreza del turismo desenfrenado en todo el sur global, los educadores de CBGL tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para que ingresen éticamente a las comunidades anfitrionas. Esto implica prepararlos para tener una comprensión más compleja de la naturaleza de las desigualdades sistémicas y estructurales. Los educadores también deben orientar a los estudiantes a los conceptos de desarrollo sostenible, la necesidad de soluciones a largo plazo y una perspectiva que vea a los miembros de la comunidad como expertos.

Volunturismo

Cuando los voluntarios viajan internacionalmente, a menudo hay una mezcla de interés en servir y ser atendidos. En este segmento del testimonio, Gigi habla sobre las experiencias que ha tenido con los volunturistas.

Además del paternalismo, otro enredo que se ve en el tejido es debido al volunturismo. Es decir, supuestamente vienen los voluntarios para servir, pero verdaderamente vienen para disfrutar de la aventura de viajar y de la belleza de nuestro país. La incompatibilidad de estos enfoques resulta en un choque costoso para nosotros ya que acogemos a los voluntarios sin recibir ningún beneficio del lado nuestro. Está bien que vengas a visitar nuestro país, pero hay que reconocer el propósito de tu viaje. Si no, desperdicias no solo los recursos de tu país, pero también los de nuestra organización. Además, les quitas las oportunidades a los que de verdad quieren venir a trabajar y a aportarnos.

Por favor, si vienes a hacer voluntariado, ven a trabajar. Unas voluntarias vinieron a trabajar en la escuela con los estudiantes. Jugaban con los niños, pero casi no querían hacer el trabajo de enseñanza. Un día nos pidieron que hiciéramos una excursión al lago para que los estudiantes aprendieran de su historia y de su topografía. Fue una excelente idea. Fuimos con unas maestras locales. Al llegar, las voluntarias se sentaron lejos del grupo a descansar y tomar el sol. Ni siquiera hablaron con los niños a lo largo de toda la excursión. Se pusieron su gorra de turista y se les olvidó que dependíamos de ellas.

Esto es uno de los desafíos del voluntariado en el extranjero. Tú quieres tener tu aventura y quieres conocer nuestro país. Hay tantos voluntarios que

solamente vienen de turistas. No quieres trabajar y te quedas sentado aburrido hasta que haya oportunidad de sacar una foto de los niños y niñas sin permiso. No nos respetas. Vienes de vacaciones para posar y fotografiarte para las redes sociales. Somos una organización de “estar” – es decir que siempre estamos presentes, listos para cualquier emergencia. Si nos habla una familia, tenemos que ir a ayudarla. Pero si tenemos que tomar el tiempo para ayudarte, ya eres una carga para nosotros, en vez de un apoyo. Como voluntario, recuérdate que vienes para los niños, y a través de ellos, para la comunidad. No vienes como turista. Claro que puedes y debes disfrutar de nuestro pueblo – pero la prioridad debe ser siempre el aporte a nuestros niños. Vino una voluntaria y de verdad no era responsable. Algunas semanas venía a trabajar, otras no. Además, nunca comunicaba sus planes. Así que no sabíamos cuando podíamos contar con ella. Aún peor, venía a la escuela todavía tomada de la noche anterior. Según ella, venía de voluntaria, pero se portaba como turista. Era horrible. No hacía nada para aportar a nuestra organización ni a nuestros niños. Nos costó mucho ser su anfitrión y no había ningún beneficio de nuestro lado. Después de su despedida, ninguna contribución suya se hizo parte de nuestra metodología.

Gigi nos recuerda aquí que las organizaciones comunitarias invierten mucho en sus voluntarios. A menudo esperan proporcionar una experiencia significativa que pueda ser mutuamente beneficiosa. Especialmente en un pueblo que es uno de los lugares más turísticos de Guatemala, los miembros de la comunidad saben que los extranjeros querrán disfrutar de la belleza de la zona. Sin embargo, muchos voluntarios extranjeros llegan a la comunidad local y queda claro de inmediato que han aprovechado la oportunidad para unas vacaciones económicas.

Los educadores de CBGL tienen la responsabilidad de garantizar que los estudiantes aceptados en los programas tengan un compromiso auténtico con el trabajo de la organización. Si bien las experiencias turísticas estructuradas y no estructuradas pueden ser excelentes oportunidades para que los estudiantes continúen aprendiendo sobre la cultura local y la historia basada en el lugar desde la perspectiva de los pueblos locales, existe la necesidad de que se establezcan expectativas claras mucho antes de la partida con respecto al propósito, el enfoque y el compromiso del programa.

Las historias de los voluntarios tomando el sol en el lago durante una excursión que habían solicitado y el voluntario que llegaría al trabajo todavía intoxicado desde la noche anterior ejemplifican este desafío. El comportamiento poco ético demostrado en estas viñetas por los voluntarios visitantes no solo habla de falta de compromiso, sino también de una perspectiva deshumanizadora y titulada respaldada por la literatura. Estos voluntarios visitantes no solo no contribuyeron significativamente a la comunidad a la que supuestamente vinieron a servir, sino que también hicieron daño activamente durante su tiempo allí.

Si bien sería fácil culpar a estos voluntarios individuales, la literatura sobre CBGL demuestra que este problema no es único. Como se describe en la revisión de la literatura, las promociones programáticas a menudo construyen expectativas de aventura y hermosos paisajes. Como tal, los educadores de CBGL deben examinar críticamente el discurso textual y visual involucrado en sus programas para re-imaginarlos de una manera que se alinee más adecuadamente con las necesidades del socio de la comunidad.

Navegación del Contexto Local

La habilidad de los voluntarios de navegar por el contexto social, político, histórico y cultural local de Guatemala, y en particular, de esta región del país, presenta barreras adicionales

para las asociaciones recíprocas entre la comunidad anfitriona y los visitantes que esperan contribuir a los esfuerzos de cambio.

Otro reto que afrontamos es la falta de conocimiento que tienes con respecto a nuestro contexto. Así como el paternalismo y el patriarcado, tú vienes con tus ideas de cómo es el mundo sin haber tomado el tiempo de prepararte para un contexto completamente distinto al tuyo. Para hacer el voluntariado recíproco, es necesario que vengas abierto a aprender y reconocer que el mundo no siempre es como el que tú conoces. Todos tenemos nuestras normas, realidades y valores culturales que tal vez sean diferentes a los que está acostumbrado el voluntario. Sin embargo, son válidos y es importantes que los entiendas cuando vienes a aportarnos.

Hay muchos voluntarios que vienen aquí y quedan sorprendidos al ver que tan diferente es nuestra cultura a la suya. Nuestros valores, nuestro respeto a la sabiduría y las tradiciones ancestrales y nuestras normas culturales. Vienes con ganas de importar e imponer tus propios conocimientos y expectativas basados en tu mundo privilegiado en un contexto donde no encajan. Vas a hacer unas giras por sitios culturales y te crees antropólogo o visitante en un zoológico. Pero nosotros no somos un espectáculo – nuestra cultura no está para tu entretenimiento. Nos crees tontos o cajas vacías listos para que nos llenes de tu expertís. Hasta la comunicación la hacemos de manera diferente. Tú vienes y hablas directamente sin preocuparte de ofendernos. Mientras nosotros, como no queremos tener conflictos o irrespetar a los demás, nos quedamos con nuestras protestas y aceptamos tus sugerencias, aunque ya sabemos que van a fallar. Tal

vez al final será una oportunidad para hacerte más humilde y a lo mejor te harás más consciente de ti mismo y de tus límites. Tú, por tu manera de hablar, ofendes vez tras vez sin darte cuenta. No eres receptivo a nuestra comunicación no verbal porque no te haces consciente de las diferentes maneras de comunicarnos. Nuestros movimientos reflejan nuestra incomodidad y sentimos vergüenza ajena por tu falta de entendimiento del impacto de tu presencia aplastante.

Algo muy importante que quisiera aclarar es que no necesitas venir con un entendimiento comprensivo. Esto es imposible – no puedes saber todo de nuestro contexto o de nuestra cultura. En vez de intentar saber, ven a conocer. Ven humilde. Prepárate y aprende de nosotros, pero reconoce las limitaciones de tus conocimientos. No vengas de experto, sino de colaborador.

La realidad es que aquí hay muchas cosas problemáticas. Enfrentamos los retos de la política, la burocracia, la corrupción y una cultura de silencio. Los voluntarios que vienen aquí y no saben los contextos de como vivimos, ven a un niño vendiendo recuerdos de noche para sobrevivir y dicen, “Ay, ¡que lindo está!” pero no entienden que es un problema muy profundo. El contexto social en que viven las familias en nuestra comunidad es difícil. Los padres reproducen los traumas de su propia niñez porque es la única forma que conocen de criar a un hijo. Además, la realidad de la pobreza es que la sobrevivencia prevalece sobre todo lo demás. Si los padres luchan por apenas, ¿cómo podrían priorizar la formación de su capacidad como padres? Por lo tanto, es súper importante que nosotros y los voluntarios con quienes trabajamos no juzguemos a las familias. Si entendemos sus circunstancias y humanizamos el contexto, podemos abordar el

problema de manera holística. Algunos voluntarios quieren venir a donar cosas materiales. A veces, esto sí está bien y atiende a las necesidades inmediatas de las familias. Sin embargo, si se acostumbran a recibir donaciones, los padres no aprenden a mantener a su familia de manera sostenible ni a promover la autodeterminación. A raíz de la pandemia actual, surgió la realidad de que tan peligroso es esta mentalidad de caridad porque crea dependencia en lugar de autosostenibilidad. Resulta en una relación tóxica porque las personas de la comunidad crean expectativas de que los extranjeros siempre están obligados a traerles cosas o a darles dinero.

Algo muy importante de nuestro trabajo es no juzgar a la gente. Nosotros no tenemos el derecho de decir que alguien es buena mamá o mala mamá, ni si es buen papá o mal papá. Si los juzgamos, no van a confiar en nosotros y no podremos construir una buena relación con ellos. A veces es difícil – vemos a unos niños casi abandonados en casa solitos y sucios. Escuchamos una mamá hablando de la violencia que vivió en casa a manos de su esposo. Pero tenemos que pensar en sus circunstancias. Conocer su historia es humanizarlos y así podemos empatizar y apoyar. Nuestro trabajo se trata del desarrollo de las personas y todos pueden aprender. Hasta un hombre de 75 años está cambiando sus hábitos para poder pasar más tiempo con sus hijos. Muchas organizaciones aquí no tienen esta mentalidad. Creen que los adultos son una causa perdida, pero no es así.

Tú, voluntario extranjero, no puedes venir aquí con tu perspectiva “correcta” y juzgar a nuestro pueblo. A veces crees que ya sabes todo y que estamos para aprender de ti y beneficiarnos de tu servicio. No entiendes que nos

hemos esforzado mucho en hacer buenas relaciones con las familias de nuestra comunidad y en mantener su confianza. Tú puedes ayudar muchísimo si vienes con sinceridad y humildad. Te queremos consciente, abierto a conectarte a estos seres humanos que están listos a recibirte con los brazos abiertos para que juntos podamos trascender. Pero si no estás abierto a vernos como seres humanos, a ver el valor de nuestra humanidad – si no tomas en cuenta las historias y la sabiduría de nuestra gente, no vale la pena tu voluntariado y mejor te quedas en tu país o nada más vienes de vacaciones. Porque de verdad no nos sirves con esa mentalidad patriarcal.

También es importante que conozcas nuestro contexto político. Tenemos leyes muy lindas, pero hay muchos retos en nuestro país. Si fuesen implementadas las leyes de la constitución, seríamos Disneylandia – el mejor país del mundo. Pero así no es. Vienes de voluntario y nos preguntas, “y, ¿por qué no les dicen a los políticos? ¿Qué no es su responsabilidad?” Ya hemos incidido en los políticos para que hagan los cambios necesarios para mejorar nuestro pueblo. Abogamos día tras día. Pero no se cambian las cosas tan fácilmente. Por eso hacemos talleres y fortalecimientos para poder capacitar a la gente para lograr las transformaciones que quieren ver en su vida. Tal vez no será diferente para ellos, pero sí para sus niños y para sus nietos. Así que vale la pena transformar nuestra normalidad actual. Un equipo de tres mujeres no va a lograr todo, pero si capacitamos al pueblo, juntos podemos lograr el cambio social.

Nuestros problemas se tratan de los sistemas, las instituciones y las estructuras. No se pueden solucionar con ideas técnicas. Así lo hace el gobierno

para poder decir que hace el trabajo que debe hacer. Los políticos pueden decir que sí hay escuelas públicas, pero no van a admitir que se inundan cada vez que llueve o que los niños caminan hasta 10 kilómetros para llegar a una escuela donde no se enseña la habilidad de pensar críticamente. Es puro memorizar y regurgitar. No entienden que los niños pueden aprender al jugar. Los seres humanos nacemos con una inmensa curiosidad y creatividad, pero las escuelas públicas nos las extinguen. Autoridad y obediencia son los resultados educativos. Nosotros queremos ver una pedagogía diferente, y sabemos que el cambio social toma tiempo. Por eso nos enfocamos en el desarrollo humano desde el nacimiento hasta la adultez. Todo lo que hacemos es de corazón y culturalmente relevante porque tiene que ser así. Y también tienes que participar en el voluntariado de una manera adecuada. Si no, verás que pronto se dejan olvidadas tus ideas y tus recomendaciones.

Me recuerdo que vino una voluntaria una vez y era muy buena educadora, con buenas ideas que podían ser muy beneficiosas para nuestros niños. Pero no quería aprender de nuestra cultura. No le importaba que estaba imponiendo perspectivas culturales que aquí no funcionan. Para ella, su perspectiva era lo mejor y la única que podría ser correcta. Pero tienes que reconocer que ¡aquí no es tu país de origen! Nosotros tenemos la responsabilidad de inculcar las tradiciones y las normas de nuestra cultura a través de nuestro trabajo con los niños. Los cuidamos y los protegemos de manera culturalmente adecuada y sostenible. No quiero decir que no podemos evolucionar o lograr cambios sociales, pero queremos ver transformaciones de sistemas y estructuras – algo que toma su

tiempo y requiere un enfoque contextualizado. Conocemos la realidad de nuestra comunidad y de nuestro país porque somos de aquí. Para muchos voluntarios, los problemas sociales que se presentan en Guatemala no tienen rostro. Pero para nosotros se tratan de seres humanos que conocemos. Son nuestras abuelas y abuelos, nuestras madres y padres, nuestros hermanos, nuestros primos y nuestras amigas. Sin conocimiento de nuestro contexto cultural y sociopolítico, nada más vienes a imponer tus ideas y tus juicios sin beneficio para nosotros. No entiendes nuestra realidad, la realidad de la pobreza, el hambre y los peligros. Esta voluntaria vino de un contexto súper liberal. De donde viene, los niños crecen sin límites para que desarrollen la autonomía y la autoestima. Si quieren escalar un árbol, es una oportunidad para probar sus habilidades físicas y aprender de posibles fracasos. Yo, como mamá, me ponía nerviosa al ver a los niños jugando con tanto riesgo.

Pero también fue oportunidad de aprendizaje para mí. Tenía que aprender a relajarme un poco y confiar en mi hija. A no ser tan aprehensiva. Acepté que teníamos diferencias con respecto a nuestra pedagogía y que ninguna era correcta o incorrecta. Pero en una ocasión en el lago, exploté. Antes de la excursión, yo había hecho acuerdos con los niños con respecto a las expectativas y las actividades. Íbamos a recoger piedras y no a meternos en el lago. Al llegar, la voluntaria me contradijo y le dio permiso a un estudiante de que se metiera en el agua. Le dije que no traía toallas ni trajes de baño para los niños. Me dijo, “está bien, ¡no te preocupes!” Se desnudó y les dijo a los niños que se desnudaran si tenían ganas de meterse en el agua. Ahí fue cuando exploté y le grité que aquí no

era su país. Es un contexto distinto y necesitaba entenderlo. Aquí, si dejas que los niños deambulen por el pueblo sin supervisión, se los roban. Hay muchos niños desaparecidos en nuestro pueblo y el tráfico sexual es prevalente en particular para las niñas y las mujeres. Lo bueno es que, a través de la discusión, nos enojamos, lloramos y nos contentamos. Se dio cuenta de su error y que no podía imponer ideas exactamente como se implementan en su país. Se tienen que contextualizar. De mi lado, aprendí que a veces necesito incidir en temas importantes. En total, fue una experiencia de aprendizaje mutuo. Seguimos en contacto e incluso somos amigas. Entendemos que no siempre vas a entender nuestras normas y nuestra realidad. Pero antes de imponer ideas o contradecir nuestras reglas, te invitamos a tener una conversación con nosotros para aprender sobre la razón fundamental.

Son muy bienvenidos tú y tus ideas. Nosotros entendemos que solitos no podemos lograr el cambio social. Necesitamos y queremos hacer colaboraciones significativas. Pero tus ideas las tenemos que contextualizar. Si no, no van a funcionar. No van a ayudar a nuestra comunidad. Nuestras culturas de verdad son muy distintas, pero estas diferencias pueden converger y traducirse en cambios significativos e innovadores. Si tú vienes con humildad, empatía y curiosidad, puedes aprender cómo es la vida cotidiana de nuestro pueblo y puedes hacerte parte de la adaptación de tus esquemas para que sean relevantes y beneficiosos. Así te darás cuenta de que tus ideas fueron desarrolladas en tu contexto y desde tu perspectiva cultural y que no siempre encajan bien aquí. Nosotros tenemos una filosofía y pedagogía enraizada en nuestra cultura. Entendemos los valores y las

circunstancias que constituyen la realidad de nuestras familias. Conocemos la historia de nuestro país a través de la cual se ha construido esta normalidad problemática para el pueblo en cuanto a la educación y la alimentación. Tenemos que romper paradigmas que indican que así debe ser el aprendizaje – que tenemos que depender de expertos y titulados.

Resulta que la gente se siente inferior por no saber ni leer. Y lamentablemente ellos mismos confían en este sistema porque es lo que conocen. Cuando les decimos que los niños pueden aprender jugando, preguntan dónde están sus cuadernos. Vienen a la escuela y ven que los estudiantes están afuera conociendo de la naturaleza y quieren saber por qué no están sentados en un escritorio leyendo en un libro información sobre ella. Aquí enseñamos el pensamiento crítico. Queremos que los estudiantes pregunten “por qué” y cuestionen las normas y las expectativas. La educación tradicional se trata de autoridad y obediencia. Claro que tenemos cuadernos y libros – los niños sí aprenden a leer y hacer matemáticas. Pero nuestro enfoque es más holístico. Se trata de la humanidad completa de nuestros estudiantes y los prepara para seguir adelante y volverse parte del cambio que se necesita en nuestra comunidad al igual que en nuestro país, región y mundo.

Por eso, tú necesitas venir con apertura a la metodología que implementamos. No es decir que tienes que llegar con un conocimiento profundo de ella. Sin embargo, cuando también tenemos que combatir la invalidación de parte de los voluntarios, nos cuesta mucho y se presenta la amenaza de erosionar el progreso que hemos logrado con las familias.

En esta sección del testimonio, Gigi describe desafíos adicionales relacionados con el enfoque descontextualizado que muchos voluntarios adoptan en su trabajo. La reciprocidad, desde la perspectiva de Gigi, implica la comprensión mutua como una forma de lograr el beneficio mutuo. Si bien el aprendizaje intercultural es a menudo un enfoque de los programas de estudio en el extranjero, incluido CBGL, el testimonio de Gigi ilustra que los voluntarios a menudo no están preparados para participar humildemente y con resiliencia en sus interacciones interculturales. El concepto de interculturalidad proporciona información sobre por qué los estudiantes pueden continuar luchando mientras están en el extranjero, especialmente dentro de los contextos indígenas.

Como se presenta en la revisión de la literatura, el aprendizaje intercultural generalmente destaca los marcos culturales basados en la identidad. Los estudiantes pueden estar expuestos a una visión general conceptual de diferentes marcos culturales, como diferentes orientaciones temporales, sistemas de valores y estilos de comunicación. Sin embargo, hay dos desafíos principales que pueden enfrentar al traducir esta comprensión en el dominio activo de navegar por estos marcos. Primero, a menudo discuten estos conceptos culturales sin abandonar nunca los marcos dominantes subyacentes de su socialización primaria. De esta manera, los estudiantes pueden tener dificultades para pasar de la conciencia a la acción porque su primera experiencia de estas diferencias tiene lugar una vez en la comunidad de acogida. En segundo lugar, estos conceptos culturales se basan en definiciones coloniales de diferencia y, por lo tanto, no preparan a los estudiantes para navegar por una cosmovisión indígena. Los educadores deben crear las condiciones para que los estudiantes trabajen activamente a través del choque cultural de la desorientación ontoepistemológica para que tengan el tiempo adecuado para desarrollar habilidades para prepararse para sus viajes.

Si bien Gigi invita a los voluntarios a utilizar el turismo en el país como una oportunidad para aprender más sobre la cultura y la cosmovisión de la comunidad local, nos advierte que no adoptemos enfoques colonialistas para este aprendizaje. Ella discute cómo los grupos de voluntarios a menudo van en una visita guiada diseñada intencionalmente para promover el exotismo de los pueblos mayas. En lugar de ver a las comunidades indígenas como espectáculos a los que un turista tiene derecho, los educadores de CBGL deben preparar a los estudiantes para participar en enfoques relacionales del aprendizaje.

La humildad intercultural y la resiliencia son orientaciones clave necesarias, como se ilustra a través de las muchas viñetas que hablan de lo contrario. Los educadores de CBGL deben proporcionar a los estudiantes muchas oportunidades para investigar y aprender sobre la comunidad local, desde la perspectiva de la comunidad local, y ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de reconocer y sentirse cómodos con sus limitaciones en la comprensión. Una vez más, un enfoque relacional del aprendizaje permitirá a los estudiantes "no venir como un experto, sino como un colaborador".

Además, los educadores deben preparar a los estudiantes para comprender la complejidad del colonialismo y el legado continuo que enfrentan las comunidades indígenas y las comunidades con fuertes lazos con la indigeneidad. En el contexto de su comunidad, Gigi habla de los problemas de autoestima que muchos enfrentan, especialmente cuando interactúan con personas del norte global. Según Gigi, a través de una historia de imposición colonial e imperial, los indígenas guatemaltecos han sido socializados a la fuerza para aceptar una imagen de inferioridad. Este contexto es importante que los estudiantes entiendan para que, cuando sus ideas sean fácilmente aceptadas, no asuman que esto se debe simplemente a la plausibilidad de

su sugerencia. Esta realidad ilustra aún más la necesidad de que los educadores de CBGL incorporen la humildad en su currículo programático.

Otro problema relacionado con la falta de comprensión contextual es que los voluntarios pueden caer fácilmente en la trampa de juzgar la realidad vivida de las familias a través de la lente de su socialización primaria. Alternativamente, pueden encontrarse romantizando la pobreza mientras disfrutan de *la vida simple*. Los educadores de CBGL deben promover el pensamiento sistémico entre sus estudiantes y ayudarlos a desarrollar habilidades para suspender el juicio, especialmente en situaciones que probablemente ocurran durante su experiencia. Por ejemplo, Gigi habla de las realidades de la violencia de género, el tráfico sexual, la desconexión de los padres y la corrupción política. Estos representan desafíos adaptativos complejos que no se pueden remediar a través de ninguna solución rápida. Los voluntarios descartan la experiencia de las organizaciones comunitarias cuando juzgan a los miembros de la comunidad por sus circunstancias, imponen normas culturales inapropiadas para el contexto o proponen que una solución simple podría resolver sus problemas. Estos comportamientos se basan en una suposición condescendiente de que los voluntarios extranjeros saben mejor que los miembros de la comunidad local. Los educadores de CBGL pueden ayudar a prevenir estas situaciones preparando a los estudiantes para que se involucren con la complejidad, los sistemas y el pensamiento de diseño a través del cual pueden practicar la curiosidad y la humildad.

Si bien Gigi habla de la necesidad de validar y defender el conocimiento y la sabiduría ancestral y contemporánea de su comunidad, también demuestra un gran interés en aprender de y con voluntarios extranjeros. Los estudiantes universitarios, en particular, aportan nuevas teorías y praxis que pueden contribuir en gran medida al trabajo de las organizaciones comunitarias. Sin embargo, los educadores de CBGL deben ayudar a los estudiantes a aprender a presentar sus

ideas tentativamente y con humildad. Deben diseñar oportunidades en la fase de preparación para practicar adaptando sus conocimientos a una variedad de situaciones para que puedan comprender la maleabilidad de la teoría. Del mismo modo, los estudiantes deben aprender a reconocer los valores culturales que están integrados en los enfoques teóricos y prácticos para que puedan comprender cómo la cultura y el contexto juegan un papel en la aplicabilidad de su conocimiento académico.

Privilegio del Extranjero

El poder social y el privilegio que se otorga a los visitantes extranjeros en el contexto de su trabajo voluntario en la comunidad guatemalteca no pasa desapercibido para los lugareños. Sin embargo, cuando los voluntarios extranjeros no reconocen y mitigan los desequilibrios de poder, su impacto en la comunidad puede perpetuar las formas coloniales y otras formas opresivas de daño.

El privilegio del extranjero se ve a través de todo lo que tienen en su país y también que en nuestra cultura nos ha enseñado que la sabiduría de los extranjeros es más sofisticada que la nuestra. Además, tenemos esta cultura que nos inculca acogerlos e integrarlos. Y te acomodas a hacerte parte de esta cultura que te favorece. Estamos aquí sirviéndote y apoyándote, pero como tu cultura es más individualista, es una experiencia de solo una vía. Sin tomar conciencia de estas disparidades y estos privilegios e intentar transformarlos, se perpetúan este colonialismo e imperialismo que te sirven y nos oprimen. Por lo tanto, agradece estas normas de nuestra cultura, pero también sé atento a tus expectativas y tus acciones para que sean recíprocas hacia nosotros. Además, viéndonos como seres

humanos con sabiduría válida, estos nuevos conocimientos culturales los puedes integrar en tu vida.

No te das cuenta de qué pesadilla es coordinar tu visita de voluntariado. Vienes como voluntario y te atendemos. Te acomodamos. Te preguntamos qué prefieres comer – ¿eres vegano, vegetariano, celíaco, o tienes alguna otra alergia? Siempre somos nosotros los que tenemos que adaptarnos. Tú casi nunca te adaptas a nuestra cultura. Nunca nos preguntas que queremos comer nosotros. Te consideras el invitado y exiges que despleguemos la alfombra roja a tus pies. En cada grupo hay una o dos personas que ayudan a limpiar la casa. Los demás comen y salen de la mesa y ni siquiera recogen sus propios platos. Se creen invitados de un resort con personal que va a atenderlos. Tenemos colaboradoras quienes nos ayudan con la limpieza y la comida. Pero no son tus sirvientas. ¡Tus privilegios no reconocidos son aplastantes!

¿Sabías que a veces nuestros niños casi no comen? ¿Sabías que hacíamos pan para vender en la calle cuando no había dinero? Yo misma andaba por la calle con el panecito para recaudar los fondos para subsistir. Al verme una colega, me preguntó que andaba vendiendo y le conté. Fue un gran impacto para ella porque no se había dado cuenta del esfuerzo que tenía que hacer yo para mantenernos. En una ocasión, una transferencia de fondos no se procesó a tiempo, así que no hubo dinero para pagar el almuerzo de los estudiantes. Gracias a dios, la hermana de un miembro del equipo nos prestó el dinero y les dimos frijolitos con arroz y un poquitito de carnita con el escaso dinero que tuvimos. Sin duda, los voluntarios sí comieron ese día. Y comieron bien. Porque, aunque tú supuestamente vienes de

voluntario, muchas veces exiges que estemos para servirte. Porque si no, no vas a regresar y perdemos el apoyo financiero que ofreces. A través de todos tus privilegios, no somos iguales. Cuando estás aquí, aunque nos trates con respeto, la verdad es que, al no reconocer tus propios privilegios, perpetúas una realidad colonialista y patriarcal y nuestra relación va a ser siempre desigual.

En línea con la literatura actual que detalla la asimetría inherente de la dinámica de poder involucrada con CBGL, el testimonio de Gigi ilustra que estas dinámicas se sienten en la comunidad local. Hay una presión socializada para adaptarse al extranjero, especialmente cuando vienen del norte global, porque ellos y sus conocimientos son vistos como más sofisticados y modernos. Navegar por la cultura predominantemente complaciente de Guatemala parece ser un esfuerzo desafiante para muchos extranjeros. Si bien disfrutan de los beneficios derivados de la orientación colectiva de la comunidad de acogida, los estudiantes están poco preparados para corresponder. De esta manera, afianzan aún más los diferenciales de poder al crear una dinámica en la que la comunidad local sirve al visitante. Como se indicó anteriormente, los educadores de CBGL deben proporcionar a los estudiantes muchas oportunidades para *practicar* la participación con las normas culturales locales antes de la partida. Estas experiencias simuladas pueden proporcionar a los estudiantes una base sobre la cual pueden apoyarse mientras están en el extranjero.

Si bien las universidades tienen la obligación de garantizar la seguridad y la salud de los estudiantes mientras están en el extranjero, es importante que los educadores de CBGL reconozcan los privilegios que esto brinda a sus participantes mientras están en la comunidad anfitriona. Dadas las diferencias de poder, alcanzar la reciprocidad puede ser cada vez más difícil cuando hay una diferencia notable entre la realidad vivida por los estudiantes y la de la

comunidad mientras están en el país. Sin embargo, los educadores deben evitar abordar estos problemas de manera simplista o técnica. Sería fácil simplemente incorporar fondos adicionales en el presupuesto de un programa CBGL para que se satisfagan las necesidades de la comunidad mientras los estudiantes viajan. Sin embargo, al igual que con los enfoques paternalistas discutidos anteriormente, esto no aborda los problemas de raíz subyacentes y, en última instancia, no sugiere reciprocidad.

Para mejorar la reciprocidad en la asociación, los socios universitarios deben considerar cómo podrían participar en las operaciones de la organización más allá de la experiencia de CBGL. Hacerlo profundizaría el compromiso que la universidad hace con sus socios comunitarios y abriría la puerta para aprovechar la experiencia universitaria para apoyar las necesidades de la comunidad de manera más sostenible. Por ejemplo, desde la finalización de este estudio, he seguido trabajando con Gigi y CC para ayudarlos con las solicitudes de subvenciones y el desarrollo de programas. De esta manera, he buscado ayudar a la organización a asegurar los recursos necesarios para brindar un servicio más consistente a los miembros de la comunidad sin poner en peligro el compromiso que la universidad tiene con los estudiantes que viajan.

Falta de Compromiso

El volunturismo es solo un ejemplo de la falta de compromiso que la comunidad guatemalteca ha observado de los voluntarios extranjeros. En esta sección del testimonio, Gigi explora otras formas en que ha sido testigo de una desconexión entre el propósito propugnado de la visita de un voluntario y la realidad de sus contribuciones.

Nuestro pueblo no está para avanzar tu carrera sin también recibir beneficios de verdad. Muchos vienen por cumplir una asignatura, por una beca o

por llenar un curriculum. El voluntariado no solo se trata de tener una calificación, sino que se trata de un trabajo con compromiso, con pasión, hacia seres humanos que, con su ayuda, pueden hacer acciones para co-crear y transformar. Así que los voluntarios no deben venir como un robot automatizado sino como seres humanos abiertos a hacer conexiones sinceras con la gente de nuestro pueblo. La falta de compromiso contamina estas relaciones porque la prioridad del voluntario no es la transformación del pueblo sino sus propios beneficios y aventura.

Es horrible cuando ni respetes el trabajo que haces por nosotros. Vino una voluntaria y nos preguntó qué podía hacer para aportarnos. Le pedimos que cortara unas hojitas de papel para los kits que mandamos a las casas de las familias. Como era al comienzo de la pandemia, los niños no podían venir a la escuela. Así que cambiamos nuestra estrategia de aprendizaje para que fuera accesible. Porque las escuelas públicas habían empezado un formato de educación virtual sin consideración de la extensa falta de acceso al internet. Entonces nosotros hicimos unos kits educativos que podían usar en casa para seguir con su aprendizaje. Mientras muchos niños en Guatemala perdieron dos años de educación a causa de la pandemia, nosotros intentamos minimizar la brecha. Sin embargo, esta voluntaria quería hacer su trabajo rápido y de manera “eficiente.” ¡Pero que malísimo trabajo hizo! Salieron los bordes irregulares e incluso descentrados. No sé si el desperdicio de recursos no te importa allá en tu país, pero para nosotros son preciosos los escasos recursos que tenemos aquí. Nos costó mucho no solo tener que volver a hacer el trabajo de nuevo, pero también digerir la falta de compromiso que tenía esta voluntaria.

Otro grupo de estudiantes vino a ayudarnos con un programa de promoción de alimentación saludable. Eran estudiantes de nutrición así que confiamos en su conocimiento de las comidas saludables y de su experiencia en desarrollar materiales informativos sobre este tema. Usaron nuestros recursos para crear folletos y libretas de recetas. ¡Y salieron horribles! Habían usado un dibujo de Doritos en la publicación. Las familias que viven aquí en condiciones de pobreza se enfrentan con el desafío de comprender cómo es la comida saludable, y no tienen un acceso equitativo a ella. Si nosotros distribuimos estos folletos con la imagen de unos Doritos en el centro de la atención, ¿qué mensaje estamos enviando a estas familias? Fue un desperdicio de recursos y de tiempo. En lugar de aportarnos, nos costó mucho este grupo.

Estos mismos estudiantes nutricionistas vinieron a apoyar en un proyecto de alimentación saludable que hacíamos con las familias. Pero no se tomaron su tiempo para aprender de nuestro contexto y de cómo son privilegiadas sus perspectivas. Por ejemplo, se quejaban al ver que, aunque hay tantas verduras disponibles en el supermercado, hablamos de la inaccesibilidad de la alimentación saludable. Pero venían del contexto de los bolsillos estadounidenses que aguantan los precios que, para nosotros, son carísimos. Estas verduras que son parte de la dieta básica en sus países son inaccesibles para muchas personas en el nuestro. Sin embargo, las hierbas y las verduras nativas y criollas que cultivamos aquí en Guatemala son más baratas e igual tienen tantos nutrientes. Tenemos que rescatar la sabiduría de nuestros ancestros con respecto a la alimentación porque, a través de la revalorización de estas comidas ancestrales, se puede lograr la soberanía

alimentaria. Al ignorar la importancia de estas plantas que no se conocen en tu país, perpetúas los efectos subyugantes del colonialismo. Recuerda que tus conocimientos eurocéntricos no son la única manera de conocer al mundo.

Nos cansa mucho recibirte cuando vienes a imponer en vez de aportar. Te aprovechas de nuestra hospitalidad para importar tus ideas y recibir todos los beneficios de la supuesta colaboración. Ven con buenas intenciones, pero también atento al impacto que tienes. Ven con ganas de trabajar y aportar. Ven a recibir y a compartir. ¿Sabías que se nos inculca a respetarte y recibirte con felicidad y amistad? A veces me pongo a pensar en esto porque nos obligan a atenderte y nos cuesta tanto porque, ¿quién nos va a atender a nosotros? Nos obligan a aprender el inglés para que estés cómodo, porque no quieres aprender el español. Peor cuando haces el voluntariado en pueblos mayas donde se habla los idiomas maternos en vez del español. Pero así se nos inculca – a seguir bajo el mando de los colonizadores.

Nos enseñan que los conocimientos tuyos, de Norteamérica y de Europa son mejores que los nuestros. Por eso, cuando vienen los estudiantes universitarios con su arrogancia, creyéndose expertos por haber tomado algunas clases, les hacemos caso y dejamos atrás nuestros conocimientos ancestrales. Porque nos han vendido la idea de que tus conocimientos serán más modernos, más investigados, más eficaces que los nuestros. A través del eurocentrismo y el imperialismo estadounidense, perdimos partes importantes de nosotros mismos – la conexión a los ancestros y la sabiduría de nuestro pueblo. Y lo peor es que ignoramos estos

impactos inmensos. Hacemos unas grandes cenas antes de tu despedida para reconocer y agradecer el escaso aporte que hiciste.

A veces vienes con un programa tan corto que nos preguntamos, ¿qué puedes hacer en solo dos semanas? ¡Ay, cuanto nos cuesta! Tenemos que dejar de trabajar para darte la orientación para conocer nuestro pueblo y el trabajo. Tú vienes aquí por tan poco tiempo. Nada más quieres ver y salir. Y vas a hablar de todo lo que hiciste aquí, pero la realidad es que nos costó más tu visita que si te hubieras quedado en tu país. No hay ningún impacto positivo. Pero no te preocupes, todavía vamos a hacer esta cena de despedida para darte el agradecimiento que de verdad no mereces. A pesar de que casi no tenemos los recursos para hacer esto, se nos inculca que es importantísimo que salgas orgulloso y con el sentimiento de que has logrado grandes cambios en nuestra realidad. Ay, muchas gracias. Y ¿para qué? Pero es inevitable porque también es parte de nuestra cultura. Si no somos agradecidos, nos sentimos groseros e irrespetuosos. No solo hacia ti, sino más a nuestros abuelos quienes nos inculcaron el valor del agradecimiento.

Como se describe en Capítulo 3, hay muchas realidades problemáticas en los enfoques actuales de CBGL, incluido el enfoque abrumador en los beneficios para los socios universitarios y, en particular, para los estudiantes. Si bien los beneficios para los voluntarios son importantes, Gigi también vuelve a enfatizar que también debe haber un compromiso auténtico en beneficio de la comunidad. En línea con la cosmovisión de la comunidad local guatemalteca y maya, Gigi destaca la importancia de la conexión humana que CBGL puede fomentar cuando se hace a través de una lente relacional.

Sin embargo, muchas de las experiencias de su organización con voluntarios extranjeros no han demostrado este compromiso. La pérdida que siente la comunidad no sólo se refiere al despilfarro de recursos, sino también al interés en continuar las asociaciones con entidades extranjeras. En algunos casos, la falta de comprensión del contexto local es una indicación de falta de compromiso. Esto sugiere que existe la necesidad de una preparación más contextualizada para los estudiantes involucrados en los programas de CBGL. Los educadores deben trabajar con socios comunitarios para identificar proyectos potenciales en los que los estudiantes podrían trabajar para que puedan adaptar la experiencia de preparación para proporcionar información sobre aspectos relevantes de la vida comunitaria relacionados con estos esfuerzos. En el caso de los estudiantes nutricionistas, por ejemplo, una mayor comprensión antes de la partida de los desafíos locales relacionados con la alimentación saludable puede haber impedido el uso de Doritos como imagen de portada para la publicación. Además, los educadores involucrados en el programa probablemente deberían haber hecho más para preparar a los estudiantes para navegar por las realidades de la pobreza y la revitalización de las dietas indígenas.

Los desafíos relacionados con el compromiso descritos en esta sección del testimonio se alinean bien con las sugerencias de los académicos de CBGL para promover la calidad sobre la cantidad con respecto a las ofertas programáticas. Si los educadores tienen menos socios comunitarios, están mejor situados para obtener una mayor comprensión de la cultura y el contexto al que envían a los estudiantes. Además, los educadores pueden construir coaliciones en toda la comunidad de su campus para proporcionar programas que puedan ofrecer un compromiso más interdisciplinario con los socios de la comunidad, proporcionando así un mayor apoyo para los esfuerzos de transformación social sostenible. Diseñar creativamente programas

para tener una conexión más amplia y consistente con una cantidad menor de socios comunitarios no solo mejora la naturaleza recíproca de la asociación, sino que también puede permitir que los socios universitarios se adapten a programas más cortos que amplían el acceso para los estudiantes sin disminuir los beneficios para la comunidad.

Valores Culturales

El trabajo emprendido por CC para el mejoramiento de su comunidad se basa en sus valores culturales. Sin embargo, cuando estos valores chocan con los de los voluntarios, la comunidad a menudo percibe que el impacto se siente de manera más significativa en su parte.

Nuestra cultura en sí es distinta. Nos enfocamos en las relaciones y conexiones personales y nos importa la humanidad de nuestro colectivo. La intimidad de nuestra cultura es algo que se ve rara e incómoda para muchos extranjeros de sociedades más individualistas. Ten en cuenta estos valores culturales que tenemos aquí en Guatemala para que no tengas tantos problemas al navegar la naturaleza relacional de nuestra cultura. Por ejemplo, pasando por la calle, te saludan y te preguntan qué tal estás y cómo está tu familia. Para nosotros, eso es normal porque de verdad nos importa mucho la conexión humana. Pero para muchos del mundo occidental, esas preguntas son impertinentes. Para ellos, mandarles saludos y preguntar sobre su bienestar es una invasión de privacidad. Como diciendo, “¿qué te importa?” Ven a conocernos y disfruta esta vivencia más comunitaria. Las diferencias que se ven entre nuestras culturas no tienen que resultar en choques si nos encontramos con apertura, curiosidad y empatía – con humanidad y corazón.

Se ve que no entiendes el contexto cultural de nuestro país. Andas por el pueblo con tu cabeza hacia abajo y evitas el contacto visual. Solo quieres venir para acá por el paisaje y la tranquilidad de la vida sencilla. Pero también quieres seguir viviendo tal como es en tu país de origen. En realidad, no quieres conocernos y no quieres adaptarte para nada a las costumbres guatemaltecas. Te quedas aislado en unas pequeñas comunidades con tus compatriotas y solo vas a los restaurantes donde te sirven comida de tu propia cultura. Pienso en un voluntario quien llegó y se quedó alejado por todo su plazo aquí. Al verlo paseando por el pueblo, ni siquiera nos saludaba. Venía a los convivios de la organización y era muy amable si se le hablaba. Pero afuera de estos encuentros, se quedó aislado de nosotros.

También se ven estas diferencias de cultura con respecto al enfoque del trabajo. Aquí nos gusta bromear porque el trabajo es más relacional y se trata más de las conexiones humanas. A veces hay voluntarios que creen que no tomamos los problemas en serio o que es por flojera que hacemos el trabajo con menos urgencia. Pero así no es. Para nosotros, el equilibrio es importantísimo porque no somos máquinas. Somos seres humanos y tenemos necesidades fuera del trabajo. Los voluntarios no necesitan adoptar nuestra perspectiva, pero en lugar de juzgarnos por favor haz el esfuerzo de entendernos y respetar nuestra cultura. Esta perspectiva cultural que tenemos es muy importante porque ayuda a que las familias de la comunidad se sientan cómodas y abiertas al trabajo que hacemos juntos.

Estos problemas que enfrentamos son problemas humanos – problemas adaptivos. No se pueden solucionar con ideas técnicas. Todo lo que hacemos en esta organización se trata del ser humano. Los números pueden ser importantes, pero no cuentan la profundidad de las historias. Sin embargo, quieres imponer tu dependencia de métricas y estadísticas en vez de reconocer el poder de las historias. Podemos facilitar un taller con 200 participantes, pero no se puede saber que tan significativo fue ese taller si no hay relaciones personales y una presencia constante. Por eso, la cultura colectivista y relacional es una parte importante del trabajo que hacemos aquí.

Todo es una cadena, y por eso participamos en el trabajo de transformación social desde una aproximación holística. Aunque nos centramos en el ámbito de educación, no podemos enfocarnos solo en la educación de los niños. Entendemos que, si queremos ver cambios significativos y sostenibles, también tenemos que fortalecer a las familias. Por eso involucramos a las mamás y a los papás para que puedan contribuir en los logros de sus hijos. Todos somos picos de un triángulo – educadora, padre e hijo. No es un triángulo jerárquico, sino una triangulación que construye. Sin el apoyo de cada uno de los tres picos, no se pueden lograr los objetivos de nuestra organización. Es por eso que necesitas venir con ganas de trabajar y aportar. Eres una parte importante del triángulo, y si no estás para apoyar al niño, él es el que va a sufrir más.

Por ejemplo, vino una voluntaria con mucha energía. Quería aportarnos y de verdad dejó muy buenas herramientas. Pero también a veces nos costó mucho acogerla por su falta de experiencia en el trabajo con niños. Entraba a las aulas

muy emocionada y les saludaba a todos – algo que sí es adecuado culturalmente. El problema es que, al llegar, interrumpía las lecciones y los niños se estimulaban por su energía. Tenía mucha pasión y era muy buena persona, pero no tenía una clara conciencia de sí misma. Debido a su pasión por los niños, decidimos darle la oportunidad de trabajar más directamente con los estudiantes. A pesar de su típico estilo relajado, se frustraba mucho porque no podía controlar a los niños y no le hacían caso. La querían mucho como una persona divertida en lugar de una maestra seria. Por esa percepción, los estudiantes perdieron la experiencia de aprendizaje de alta calidad.

En otros casos, vienen los voluntarios sin ganas de aprender del contexto y la cultura de nuestra comunidad. Quieres implementar un programa o un proceso exactamente como lo han hecho en tu país de origen. Dices que los niños deben estar afuera jugando en el lodo o nadando desnudos en el lago. Según tu perspectiva, así van a aprender. Aunque entendemos tu visión y aceptamos que tus ideas funcionan dentro de tu contexto en particular, también entendemos que en nuestro contexto no son compatibles. Ante todo, tenemos una responsabilidad de cuidar a nuestros estudiantes y los padres nos exigen que los mantengamos seguros y saludables. Estas ideas radicales y progresivas, a pesar de tener un potencial significativo, no se basan en la perspectiva cultural de nuestro pueblo. Intentas impulsar el cambio drástico sin considerar el impacto negativo que puede tener esta impulsividad. La transformación social es un proceso lento que requiere relaciones personales, confianza entre la organización y las familias y relevancia cultural. Cuando vienes con intenciones de implementar cambios profundos en el

escaso tiempo que pasas aquí, esta impaciencia arrogante puede provocar daños permanentes de nuestro lado.

Para nosotros, tú, como voluntario, eres muy importante. Porque traes tus ideas y tus enfoques que pueden aportar al trabajo que hacemos. Pero necesitas también mantener tus expectativas de cómo será la labor que vas a hacer aquí. Han venido algunos voluntarios idealistas que querían lograr cambios drásticos inmediatamente, pero así no es la transformación duradera. Todo tiene su proceso y todo toma su tiempo. No seas arrogante al pensar que en un poco tiempo podrás lograr los objetivos y metas de nuestra organización. Entiende que es un proceso y que es un esfuerzo que estamos realizando por mucho tiempo a través de una presencia y un compromiso constante.

Otros choques culturales ocurren porque los voluntarios extranjeros no saben navegar contextos diferentes. No entiendes la profundidad de las diferencias culturales, de los valores fundamentales. Para nosotros, la familia y nuestros hijos son la esencia de nuestra sociedad. Nuestra base colectivista es fuerte, e influye la manera de interaccionar con nuestros niños. Respetamos a la niñez y entendemos que tienen una naturaleza curiosa y generosa. Pero me parece que tú no siempre puedes adoptar nuestra aproximación con corazón hacia los niños. Unas voluntarias hicieron una actividad con los niños en la que hornearon unas galletas. Fue una actividad magnífica para que los estudiantes aprendieran el concepto de “manos a la obra.” Sin embargo, se alejaba mucho de nuestra expectativa sobre el aprendizaje de la alimentación saludable. A los niños les gustó muchísimo la oportunidad de ensuciarse un rato, amasar la masa y sentirla entre los dedos.

Aunque la idea fue de las voluntarias, les dio asco ver que los niños estaban tocando toda la masa con sus manitas. Así que decidieron preparar sus propias galletas a parte de las que hacían los niños. Ni siquiera querían probar las galletas de los estudiantes debido a su repugnancia por ver como las prepararon los estudiantes.

Otra voluntaria llegó en los inicios de la organización, así que agradecemos muchísimo tener la oportunidad de recibir su aporte. Tenía una energía contagiosa y era muy apasionada. Sin embargo, sus talentos no encajaban con las necesidades de nuestra organización. Además, sus actitudes no siempre eran beneficiosas con respecto al trabajar con niños. Le molestaba mucho lo que ella veía como falta de interés de parte de los estudiantes hacia la educación. Quería que aprendieran a través de las pedagogías convencionales, aunque ya sabía que nuestro enfoque era distinto a esos. Un día vino y nos dijo que quería ofrecer clases en inglés. Como nos interesaba mucho que los niños aprendieran inglés, dijimos que sí. Era territorial y quería su propia aula. No había suficiente espacio para que tuviera un aula solo para las clases que enseñaba, pero encontramos un cuarto chiquito que podía usar. ¡Qué horror! Inmediatamente se podía ver que no era una maestra capacitada y menos una de idiomas. Se frustraba cuando los estudiantes pronunciaban mal las letras en inglés y los regañaba. No podían seguir adelante con la lección hasta poder pronunciar bien los sonidos que, en sus lenguas maternas, no existen.

Los niños la querían mucho porque era extranjera y canchita, pero en esa clase los hacía llorar. Incluso intentaban escaparse del aula. Al verla cargando a

dos niños en brazos como sacos y mandando a otro que regresara al aula, me di cuenta de que yo tenía que intervenir. Pero ella no era buena recibiendo comentarios constructivos así que mejor no le dije nada. Al ver que los niños estaban escapándose de su aula, ella ponía unas sillas en frente de la puerta para que no lo logaran. ¡Nuestra escuela no es una cárcel! Decidí hacer unas observaciones para ver como la podía apoyar, pero no le gustó que estuviera en su aula. Me dijo que estaba distraendo a los niños y socavando su autoridad como maestra. Le dije que no fue mi intención, pero si ella prefería que no la apoyara, entonces no llegaría a observarla más.

Luego, tenía la idea de ofrecer clases de natación. Como vivimos junto a un lago, nos pareció una buenísima idea. Pero ella era muy juguetona con los niños y las clases fueron un desastre. Quería remojar a los niños, aunque estaban temblando y tenían miedo. Pero para mí, la gota que derramó el vaso fue cuando llegamos a la clase de natación en un hotel y ella había llegado temprano y estaba comiendo su desayuno y tomando su cafecito. Como para nuestros estudiantes, comer en un restaurante es algo lujoso e inalcanzable, tenían mucha curiosidad. Le preguntaban qué comía y qué tomaba y que si podían probar. Les respondió bruscamente que no podían comer ni tomar nada porque era para los “mayores.” Me dejó estupefacta este rechazo tan feo. Aquí tenemos la costumbre de compartir todo, y aún más si tiene que ver con los niños. Debemos tener mucho cuidado porque estos niños son vulnerados y se pusieron muy tristes al ver la reacción que tuvo esta voluntaria. Ellos solo tenían curiosidad. Yo le dije a ella que jamás comiera en frente de los niños si no iba a compartir porque era inadecuado según

nuestros valores culturales. Le molestó mucho este regaño, pero era importante que ella reconociera sus privilegios y que había fallado desde una perspectiva cultural.

Además, empezó a venir al trabajo con resaca o todavía borracha de la noche anterior, así que le dije que mejor se fuera de nuestra organización. A pesar de su pasión y su energía, las últimas semanas de su voluntariado nos llenamos de frustraciones al solo escuchar su “¡Gooooood morning!” Nos decíamos, “Ay no, ya llegó.” Es por esto que te pido, voluntario, que vengas a conocernos. Ven a aportarnos. No seas esa persona quien, por el simple hecho de verte, nos ponemos ansiosos.

Guatemala, como es el caso de gran parte de América Latina, se caracteriza por altos niveles de valores colectivistas (Gibbins et al., 2021; Hofstede, 2001). Las culturas colectivistas se caracterizan por un énfasis en "la importancia de la identidad 'nosotros' sobre la identidad 'yo', los intereses en el grupo sobre los deseos individuales y las preocupaciones de otra cara sobre las preocupaciones auto-cara" (Ting-Toomey, 2010, p. 173). De esta manera, el colectivismo se centra en cómo los individuos están integrados dentro de un grupo más amplio (Gudykunst et al., 1996). Las culturas de alto contexto se centran en comunidades interdependientes, y este valor para el compromiso mutuo puede crear una mayor distinción entre el interior y el exterior (Kim et al., 1998). Alternativamente, muchos países con vínculos con Europa occidental, incluidos los Estados Unidos, se asocian más a menudo con valores individualistas (Hofstede, 2001), que Ting-Toomey (2010) describió como culturas en las que los valores generales enfatizan "la importancia de la identidad 'yo' sobre la identidad 'nosotros', los derechos individuales sobre los intereses grupales y las emociones centradas en la individuación sobre las emociones centradas

en lo social" (p. 173). En otras palabras, el individualismo refleja un valor para el yo único (Gudykunst et al., 1996).

Dado que gran parte de la movilidad CBGL se mueve del norte global al sur global, es probable que los estudiantes y educadores se encuentren navegando por una orientación cultural diferente a la que están acostumbrados en su país de origen. Como se ilustra en el testimonio de Gigi, estas diferencias pueden resultar en encuentros desafiantes entre voluntarios extranjeros y guatemaltecos locales. Las viñetas relacionadas con las galletas, el aula con barricadas y la comida del restaurante ilustran cuán dañinos pueden ser estos encuentros. Si bien los voluntarios probablemente no tenían la intención de ofender a la comunidad local, su comportamiento culturalmente insensible fue particularmente inquietante para Gigi y otros guatemaltecos, ya que afectó negativamente a los niños. Esto sugiere que los educadores de CBGL necesitan proporcionar experiencias de aprendizaje más profundas para los estudiantes antes de viajar al extranjero para que puedan comprender mejor los valores locales.

Del mismo modo, los educadores de CBGL deben preparar a los estudiantes para las convenciones que pueden encontrar en culturas más colectivistas y de alto contexto. Si bien es importante apoyar los derechos de los estudiantes a establecer y mantener límites interpersonales saludables, también es importante ilustrar cómo incluso el concepto de límites es una construcción cultural. Con ese fin, Yamashita y Schwartz (2012) sugirieron que esto puede implicar reformular lo que se acepta fácilmente en culturas de bajo contexto e individualistas de una cuestión de distancia a una cuestión de proximidad. En otras palabras, en lugar de centrarse en mantener los límites entre las personas, al entrar en un contexto colectivista, los estudiantes deben estar preparados para preguntarse cómo construyen relaciones con las personas. Este cambio en el discurso puede permitir a los estudiantes identificar el nivel de vulnerabilidad que

están dispuestos a practicar mientras están en el extranjero con un compromiso primario con la conexión.

La viñeta sobre la ética de trabajo proporciona implicaciones significativas para los programas CBGL del norte global que envían estudiantes al sur global. El discurso en torno a la ética del trabajo ha sido central para las perspectivas xenófobas y racistas hacia los pueblos no blancos de todo el mundo (Morales et al., 2019; Skinner-Dorkenoo et al., 2021). Como tal, enseñar sobre diferentes enfoques para trabajar sin explorar intencionalmente los marcos culturales y de valores subyacentes a estas orientaciones puede llevar a los estudiantes a involucrarse inadvertidamente con microagresiones. Los educadores de CBGL deben diseñar programas para que los estudiantes construyan una base sólida de sí mismos y otras conciencias relacionadas con las dimensiones subjetivas de la cultura. Hacerlo puede ayudar a evitar tendencias a imponer valores y normas universales asumidos dentro de contextos donde no encajan. Sin este trabajo reflexivo intencional, los estudiantes pueden percibir sus interacciones como un reflejo de una perspectiva de mente abierta, mientras que en realidad mantienen juicios de valor polarizadores hacia la comunidad anfitriona. Como sugiere Gigi, una comprensión más profunda de la naturaleza compleja de la cultura y el contexto es necesaria para que los estudiantes se involucren de manera más significativa con el trabajo de la asociación.

Falta de Habilidades Lingüísticas

Un desafío importante que conlleva la colaboración con voluntarios extranjeros, particularmente aquellos de contextos predominantemente monolingües, es la falta de habilidades lingüísticas básicas. Debido a la naturaleza relacional del marco cultural en Guatemala, la falta de idioma puede producir barreras significativas para la efectividad del voluntariado.

Otro reto que se presenta en el voluntariado es la falta de conocimiento del español. Sin algún nivel de competencia en el lenguaje, se sufre una pérdida de conexión. Si tenemos que hablar por medio de un intérprete, se pierde la profundidad de la relación personal. Por lo menos, ven con la habilidad de mantener una conversación básica en español y con esta apertura a ponerte creativo. Que esto no te impida a comunicarte – hay otras maneras de comunicación. Podemos hablar a través de señas además de palabras básicas. Además, te ayudamos a desarrollar tu capacidad lingüística, y también deseamos aprender a comunicarnos contigo en inglés. Pero de verdad, que el idioma no sea un obstáculo enorme que se presenta cuando los voluntarios vienen a aportarnos. No tienes que venir con un nivel avanzado en el español. Más importante es que vengas con ganas de hacer el esfuerzo de expresarte y conectarte.

Sí, hay algunos en nuestro equipo que hablan inglés, pero fomenta la división cuando no puedes ni comunicarte en un nivel básico. Hemos visto que, por la falta de idioma, te quedas aislado o solo te relacionas con los miembros de la organización que hablan inglés. Los demás no te importamos, y tienes tus conversaciones en inglés como si solo existieran los angloparlantes. Es incómodo estar entre personas hablando y no poder entender qué están diciendo. No se sabe si están hablando mal de ti o qué. Entendemos que vengas de un lugar angloparlante, pero ¿cómo vas a aportarnos si no te puedes comunicar? Y, ¿cómo puedes construir relaciones significativas si te quedas todo el tiempo solo con tu grupo?

Peor cuando esta falta de entendimiento se usa como una fachada para esconder tus fracasos y tus prejuicios. Recuerdo que vino una voluntaria que siempre se enojaba con los niños. Se frustraba por todo y les gritaba por portarse, pues, como niños. Ya que no podía hablar el español, decidimos ofrecer lecciones de inglés para los estudiantes de la escuela. Aunque no la entendíamos para nada, confiábamos en que fuera a respetarnos a nosotros y a los estudiantes. Algún día a una colega tuvo la impresión de que estaba diciendo algo irrespetuoso hacia una maestra, pero no estuvo segura porque lo decía en inglés. Siempre lo decía dulcemente y con una gran sonrisa, pero su intuición de mi colega le dijo que no era sincera. Tomó nota de las palabras que decía y se las mandó a un amigo que hablaba inglés. Le preguntó qué significaba y resultó que era un insulto. Como sabía que no la entendíamos, nos insultaba cada vez que se frustraba. Fue una experiencia muy fea.

El lenguaje presenta muchos desafíos significativos para la reciprocidad en CBGL. Por un lado, el dominio continuo del idioma inglés en todo el mundo como *el idioma del éxito* crea dinámicas problemáticas y perpetúa las realidades coloniales (Assaf et al., 2019; Dowling, 2021). Además, las ideologías monolingües (Bacon, 2018; Chang-Bacon, 2020) de los Estados Unidos crean condiciones en las que los programas CBGL que emergen específicamente de este país pueden no preparar adecuadamente a los estudiantes para ingresar a una comunidad anfitriona. Este es especialmente el caso cuando los programas no se basan formalmente en objetivos de aprendizaje de idiomas, pero viajan a países donde el inglés no es un idioma predominante. Gregory et al. (2021) sugirieron que la reciprocidad se ve obstaculizada cuando los programas CBGL no abordan la falta de habilidades lingüísticas de los estudiantes y otras formas de

conocimiento necesarias para participar y dar sentido a las interacciones con los miembros de la comunidad anfitriona. Además, el monolingüismo inglés de los estudiantes dentro de contextos que predominantemente no son de habla inglesa puede perpetuar las mentalidades etnocéntricas y xenófobas hacia la comunidad de acogida (Gregory et al., 2021).

Un obstáculo que enfrentan los educadores de CBGL con respecto a la barrera del idioma es que los individuos monolingües a menudo ven su "monolingüismo como un estado fijo" (Bacon, 2018, p. 6). Por lo tanto, en lugar de entender el monolingüismo como una ideología reforzada por los ciclos de socialización, los estudiantes pueden ver las dificultades pasadas en el aprendizaje de idiomas como una indicación de sus limitaciones personales. Como tal, los educadores deben crear oportunidades para que los estudiantes examinen críticamente la dimensión lingüística del colonialismo y otras estructuras hegemónicas para que puedan superar las barreras autoimpuestas para el aprendizaje de idiomas. Esto también puede presentar una oportunidad para que los estudiantes aprendan sobre la historia de las políticas lingüísticas represivas dentro de su país de origen y el país al que viajan (Barros et al., 2020). Por ejemplo, si bien Guatemala a menudo se caracteriza como un país de habla hispana, es importante tener en cuenta que es inherente y oficialmente una república multilingüe y multinacional (Milian & Walker, 2019). Hay 22 lenguas mayas habladas en Guatemala, además de la lengua predominante del español. Aprender español puede permitir a los estudiantes interactuar con algunos miembros de la comunidad anfitriona, pero ampliar su comprensión del multilingüismo y las ideologías monolingües puede prepararlos para la realidad de que aún enfrentarán desafíos en la comunicación con las comunidades indígenas.

Si bien puede parecer que la literatura sugeriría que la fluidez del lenguaje debería ser una condición previa universal para la participación de CBGL, el testimonio de Gigi recuerda a

los educadores que, en una asociación recíproca, todos los elementos del programa deben negociarse con los socios de la comunidad. Gigi explica que las habilidades en español son de hecho necesarias para conexiones significativas entre los estudiantes y los miembros de la comunidad. Sin embargo, también afirma que la competencia de alto nivel no es el único indicador de la capacidad de los estudiantes para hacerlo. Más bien, si los estudiantes tienen un dominio básico del idioma combinado con habilidades de circunloquio (Salomone y Marsal, 2008), pueden comunicarse a pesar de las brechas lingüísticas. Por lo tanto, los educadores de CBGL deben establecer un requisito de idioma mutuamente definido y crear oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes practicar la comunicación creativa más allá de la palabra hablada para que puedan desarrollar las habilidades necesarias para construir relaciones con los nativos anfitriones.

Un enfoque para el aprendizaje de idiomas apoyado por la literatura y el testimonio de Gigi es un proceso de aprendizaje mutuo en el que los estudiantes y los miembros de la comunidad anfitriona se apoyan mutuamente. Este enfoque puede ser de particular importancia para los programas de CBGL de contextos de habla inglesa. Porque el inglés es una lengua franca que facilita la comunicación interétnica a nivel mundial (House, 2014; Smokotin et al., 2014), puede haber beneficios significativos para la comunidad local si la asociación implica oportunidades intencionales de aprendizaje de idiomas para socios comunitarios. Este tipo de compromiso también puede evitar experiencias como la descrita en la viñeta con respecto a la voluntaria que usaría la barrera del idioma para desahogar sus frustraciones.

Además, los educadores de CBGL deben diseñar experiencias a través de las cuales los estudiantes puedan fortalecer sus propias habilidades lingüísticas mientras están en el extranjero de tal manera que mejore la reciprocidad en la asociación y sitúe a los locales "como alguien de

quien nuestros estudiantes pueden aprender" (Gregory et al., 2021, p. 13). Al mismo tiempo, Moreno (2021) sugiere que los educadores deben fomentar un sentido de responsabilidad social como base para el aprendizaje intercultural e interlingüística en lugar de centrar los beneficios personales y profesionales de los estudiantes. Hacerlo invita a los estudiantes a ver su comprensión del idioma y la cultura como una condición necesaria para la ciudadanía global en lugar de simplemente representar algo que pueden agregar a su currículum.

Sabiduría Ancestral y Cosmovisión Maya como Resistencia al Colonialismo y al Imperialismo

Los miembros de la comunidad, y en particular los que trabajan con CC, han sentido la tensión que surge cuando los voluntarios extranjeros experimentan desorientación relacionada con el encuadre de la organización en la sabiduría ancestral y la cosmovisión maya. Debido al dominio impuesto del norte global y la normatividad percibida, la modernidad y la universalidad o el conocimiento derivado de esa parte del mundo, los voluntarios a menudo reaccionan de manera desdeñosa cuando se encuentran con lógicas que no pueden entender de inmediato.

Para mí, es muy importante conocer la sabiduría ancestral porque no solo se trata de las técnicas agrícolas, sino también de cómo debemos respetar al medio ambiente, a nuestros abuelos. Se nos olvidó casi todo y es muy importante rescatarlo. Por ejemplo, cómo trabajar con los animales, las plantas, todo. También cómo trabajar entre seres humanos. La sabiduría ancestral es el conocimiento de las conexiones entre el ser humano y la naturaleza. Hoy en día se considera casi un chiste, pero no es así. Es muy importante hablar de todo esto. Cuando vinieron los españoles, todo cambió. Tal vez nos enseñaron nuevas cosas, pero también vinieron a imponernos el cristianismo y a decirnos que todas nuestras

tradiciones eran brujería e insultos a su dios, quien supuestamente provee todo. Trajeron cosas buenas, pero también contaminación.

En algunas regiones, incluso se ven los movimientos del aire para saber cuándo va a caer la lluvia. Las industrias han cambiado todo por el capitalismo. En vez de grandes maquinarias, nuestros abuelos usaron sus fuerzas humanas. Así que cuando vinieron los gringos, se decía que habían venido las personas que iban a traernos desarrollo. Vienen con tractores, pero, ¿qué hace el tractor? Arruina el medioambiente con sus agrotóxicos. Hay cosas que introdujeron que ayudaron a corto plazo, pero, ¿qué tal los resultados a largo plazo? Crearon dependencia. Y luego vuelven los extranjeros para vendernos los conocimientos que les robaron a nuestros abuelos. Nuestros abuelos sabían cuándo iba a subir el sol, cuándo iba a caer la lluvia, y así, con este conocimiento, hacían todo. Entendemos que también es diferente en otras partes del país porque su geografía es distinta.

Tenemos nuestros conocimientos y tú tienes que adaptarte a ellos. Pensar en lo holístico es reconocer que un ser humano es parte del todo. Y por esto es importantísima nuestra sabiduría ancestral porque ya contemplaba estos conocimientos “modernos”. Esa simbiosis, esa relación que tiene el ser humano con el medio ambiente, con las estrellas, con los ancestros con todo. Pero vinieron los colonizadores a vendernos esta idea de que solo importa el individuo. Por eso tenemos que rescatar todo de nuestros ancestros para que no sigamos bajo el mando de los conquistadores. Aunque nuestros conocimientos no se desarrollaron dentro de una universidad, no son tonterías.

Tenemos que despertar nuestra sabiduría. Estamos conectados con todo. “Si estas enojado, no vas al trabajo porque tu energía afecta a las semillas y trae mala sangre.” Vamos al huerto sonriendo para que las plantas reciban esta buena energía. Es lo mismo con las relaciones personales, estamos todos conectados y nos afectamos. Cuando la siembra no prospera, llevamos a la esposa al campo para que dé su amor y su energía maternal a las plantas. Pero nos dicen que nuestra sabiduría es algo inservible. Les da miedo el poder que tiene para dismantelar la contaminación del colonialismo.

Además de los choques culturales y lingüísticos, los temas del colonialismo, el imperialismo y el privilegio son importantes a reconocer en las colaboraciones que quieres hacer con nosotros. Tienes que entender tu propia subjetividad con respecto a estas cuestiones porque todo es parte del contexto de tu presencia en nuestra comunidad. ¿Sabías que empresas de tu país nos han engañado con todas las promesas que hicieron y que no cumplieron? Nos vendieron químicos para hacer más bonitos los cultivos. Pero no nos dijeron de los daños que resultan a causa de su uso. Se ve que vale más la ganancia de la empresa que el ser humano guatemalteco.

Es más fácil aceptar y adaptarnos a tu cultura extranjera porque muchas veces nos parece que tú no vas a adaptarte a la nuestra. Vas a venir con la mentalidad de que tus ideas son las mejores del mundo y que sabes más que nosotros. Es un peligro. Nuestra comunidad ya tiene problemas con la autoestima, así que cuando vienes como norteamericano o europeo, pensamos que tus experiencias y tus conocimientos son más profundos que los nuestros. Aquí en

nuestro equipo, muchos no tienen título. Tenemos nuestras experiencias y, gracias a la organización, hemos realizado varias capacitaciones relevantes y formaciones de liderazgo. No todos tenemos educación formal. Sin embargo, tenemos la tendencia de aceptar y adaptarnos en vez de contradecir. Esta no es una señal de debilidad o de desconocimiento, sino un aspecto de nuestra cultura colectivista y complaciente. Como voluntario, debes entender esto y presentar tus ideas de manera humilde y tentativa. Debes también invitar a que aportemos perspectivas y comentarios y estar abierto a recibirlos. Así respetarás nuestras tradiciones y conocimientos en vez de imponer.

A veces tenemos que sopesar los pros y los contras de acogerte. La verdad es que no quiero complicarme la vida. Así que cuando vienes a aportarnos y rechazas nuestro enfoque, yo escucho tus ideas y aunque no estoy de acuerdo, te digo que está bien. Lo intentamos y si falla, es una oportunidad para aprender. Me gusta aprender y sigo aprendiendo de las ideas que traen los extranjeros. A la vez, yo misma tengo ideas. Mis colegas tienen sus propias ideas. Uno de mis colegas ha sido un agricultor por toda su vida. Su papá lo era también y fue él quien le enseñó a cultivar la tierra sin químicos. Unos amigos de su papá fallecieron porque estaban trabajando con químicos en fincas de empresarios. Los químicos se absorbieron a través de su piel. Es por eso que, en el programa agrícola de nuestra organización, cosechamos de manera más natural y sin químicos porque, aunque los vegetales no salen tan bonitos ni tan grandes, son muchísimo más nutritivos para nuestros cuerpos.

Tenemos que cambiar la mentalidad del pueblo en cuanto a la apariencia de los vegetales. También tenemos que romper el paradigma de que tenemos que ser dependientes de las súper empresas para comer saludable. Incluso en un jardincito con un huertecito se puede cosechar suficientes alimentos para sostener a una familia en vez de comprarlos del mercado. Podrían parecer unos pocos centavos en tu monedero, pero al final del año, podrás ver que fue un gran ahorro. Estas ideas nacen del conocimiento de las dificultades que se viven en nuestra comunidad por la pérdida de terrenos ancestrales. Las familias tienen que maximizar el escaso espacio que tienen para cultivar sus vegetales. Cuando vienes con tu mentalidad colonialista pensando que serás tú quien nos va a salvar, nos dejas incapacitados y olvidados, perpetuando nuestro papel de dependientes y beneficiarios de la ayuda del mundo occidental.

La normalización del colonialismo e imperialismo resulta en desafíos enormes, y nos obliga a enfrentarnos directamente a la crueldad de estos sistemas opresivos. La mentalidad de que somos salvajes persiste hoy en día y todavía hay los que quieren “matar al indígena para salvar al humano.” Vino una donante a ver el trabajo que hacemos aquí. Durante su visita, habló con algunos niños y les preguntó qué querían ser cuando fueran grandes. El primero le contestó que quería ser ladrón. Le horrorizó la respuesta y lo regañó por no haber pensado en algo más positivo. Le hizo a otro la misma pregunta y, sonriendo, le dijo que quería hacerse policía para poder matar a su compañero ladrón. Al escuchar esto, la donante se indignó y comenzó a pensar en cómo transformar las trayectorias de estos niños. Su propuesta de solución era mandarlos a los Estados Unidos para

que aprendieran otra manera de ser y se “civilizaran” de acuerdo con la cultura estadounidense y así, al regresar, traer la “civilización” a sus pueblos originarios. A causa de una broma quería que los jóvenes de nuestro pueblo perdieran su cultura para convertirse en los prototipos del guatemalteco que pasó de la pobreza a la “civilización”. Puede ser que no entiendas nuestro indigenismo, pero no te atrevas a considerarnos menos por nuestras raíces mayas. Somos orgullosos de nuestros ancestros y los llevamos en el corazón.

Queremos rescatar todo lo que hemos perdido a través de la historia y la contaminación del colonialismo e imperialismo. Reconocemos que también hemos causado muchos problemas en nuestras comunidades. Construimos muros para mantener el río bajo el nivel de las casas y ya no llega el agua natural de las montañas para nutrir nuestros cultivos. Por lo tanto, tenemos que pagar el agua potable del municipio que viene llena de cloro. Hacemos fiestas en que se usan tantos desechables y plásticos que después llegan a nuestro precioso lago o que se queman y arruinan el ambiente. ¿Cómo será el lago en treinta años si seguimos adelante de esta manera? ¿Qué mundo vamos a dejar a las generaciones posteriores?

Se está perdiendo el cultivo natural y el conocimiento de nuestros ancestros. Ya no les enseñamos a nuestros hijos a cultivar. Con tanto comercio y turismo que hay en nuestro pueblo hoy en día, se piensa que es más lucrativo trabajar en la hostelería o en el comercio. Nuestros ancestros eran súper inteligentes y sabían mucho de la naturaleza. Conocían la importancia de los ríos que bajan de los cerros. Apreciaban la belleza de los cultivos orgánicos sin

químicos. Sabían de la riqueza de la biodiversidad y que la agricultura se ve diferente de región a región a través de las distintas geografías. Se nos ha saqueado tanto de esta sabiduría y cosmovisión a través de esas grandes empresas que quieren sistematizar todo a su conveniencia. Hay empresas extranjeras que han desarrollado métodos de producción que solo funcionan para mantenernos dependientes de ellas. Venden semillas patentadas que requieren los químicos de esas mismas empresas para poderse cultivar. Y para contrarrestar al daño debido a su uso, también venden medicamentos.

Por otro lado, vienen los extranjeros a recaudar nuestros conocimientos y a aprovecharse de ellos. Luego esperan a que se nos olviden para entonces regresar a vendernos nuestra propia sabiduría reempaquetada como una teoría académica de la cual son dueños. Ay, cómo quisiéramos rescatar esta conexión con nuestros ancestros para poder dejar de hacer tanto daño a nuestra tierra y a nuestros cuerpos antes de que sea demasiado tarde.

En nuestra escuela, les enseñamos a los niños que la naturaleza y el medio ambiente son parte de nosotros. Al cuidarlos, mantenemos una conexión con nuestros ancestros y nuestros conocimientos ancestrales. Los niños aprenden a respetar la naturaleza. Cuando hacemos una actividad usando materiales naturales, los niños dicen, “por favor plantita, ¿me prestas una hoja para la actividad que queremos hacer?” y, “gracias plantita, lo agradezco mucho.” También aprenden a pensar críticamente sobre el tratamiento del medio ambiente. En una ocasión se puso pensativa una niña, y cuando le preguntamos por qué, nos respondió, “me siento triste de que la planta me haya dado una hoja para esta

actividad y ya que se ha realizado, creo que debemos devolver la hoja a la plantita. Así la respetamos”. Los estudiantes aprenden a aplicar los conceptos que enseñamos en la escuela, y así se desarrolla su capacidad de pensamiento crítico. Puede ser que estos conceptos se vean raros desde tu perspectiva, pero toma en cuenta la base cultural de estas creencias. Nuestros ancestros tenían una fuerte conexión con la tierra que era el fundamento de su sabiduría.

Es por eso que hacemos lazos con otras organizaciones que priorizan la sabiduría ancestral. En nuestra granja, cosechamos las semillas de plantas nativas y criollas guatemaltecas. Aprendimos de una organización agrícola que fue capacitada por pueblos indígenas de los Estados Unidos. Como aquí no tenemos la misma tecnología para replicar sus metodologías, las adaptamos al contexto guatemalteco. Sin embargo, fue importante para los de esa organización que nos basáramos en el conocimiento de nuestros hermanos indígenas.

Por el colonialismo y el imperialismo, se han perdido muchas de las prácticas y los conocimientos ancestrales. Por lo tanto, para identificar las plantas que querían preservar en esta organización, prestaron atención a nuestros idiomas mayas. Se dieron cuenta de que las únicas plantas nativas son las que llevan nombre maya. Hablaron también con nuestros ancianos para aprender cómo era la agricultura antes de la revolución verde por la que perdimos muchas tradiciones. Nuestros abuelos contaron historias de los usos ancestrales de hierbas y otras plantas y las prácticas de cuidarlas y cosecharlas. Así usaron las herramientas de los antepasados en vez de las de los colonizadores.

Aprendiendo de ellos, nosotros también seguimos patrones naturales y sembramos los cultivos en espirales y asociados. Usamos la flor de muerto y otras flores como repelentes naturales. Seguimos el ciclo lunar, así como nuestros abuelos, para sembrar, cuidar y cosechar nuestros cultivos. Queremos y necesitamos seguir aprendiendo de nuevas metodologías agrícolas, pero las entendemos a través de la sabiduría ancestral de nuestro pueblo. Así que, es importante que cuando vengas con tu conocimiento académico, lo hagas con humildad y con ganas de respetar nuestras tradiciones. Recuerda que tus conceptos no son más válidos que los nuestros. Todo se basa en el contexto. No seas colonizador ni conquistador.

Para los programas de CBGL que se asocian con comunidades que son indígenas y/o que tienen fuertes lazos con las raíces indígenas, hay muchas lecciones transferibles que se pueden aprender de la literatura sobre la realización de investigaciones con comunidades indígenas (Gaudry, 2018; Kovach, 2009; Smith, 2012). El testimonio de Gigi destaca la necesidad de que los estudiantes, así como los académicos, validen las epistemologías locales, realicen trabajos *con* la comunidad y se impliquen en las relaciones históricas y contemporáneas entre el país de origen de los estudiantes y la comunidad de acogida. Si los educadores no preparan a los estudiantes para desarrollar una comprensión profunda de las experiencias de la comunidad con el colonialismo, en última instancia permanecerán ignorantes de una dimensión significativa del contexto local. Como se discutió anteriormente, la falta de comprensión contextualizada crea tensiones para la comunidad anfitriona y dificulta la reciprocidad en la asociación.

Especialmente para los estudiantes y educadores que son cristianos y/o de ascendencia europea, el llamado a descolonizar e indigenizar la participación comunitaria y la educación en el

extranjero probablemente será un desafío. Centrar la reciprocidad en la asociación entre la comunidad y la universidad requiere que los educadores preparen a los estudiantes para lidiar con las realidades complejas y problemáticas resultantes de las interacciones históricas y contemporáneas entre y dentro de los estados de colonos modernos. Como revela el testimonio de Gigi, estas realidades son conocidas y sentidas por los miembros de la comunidad, especialmente aquellos con fuertes lazos con su indigeneidad. Debido a la enmarañada historia de la religión, la colonización y la racialización, este trabajo implicará desentrañar el papel que el cristianismo y la blancura han desempeñado en la deshumanización de los pueblos indígenas y la justificación de la opresión. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los estudiantes blancos y cristianos no son los únicos individuos que deben lidiar con el poder social y el privilegio.

Dentro del contexto de los Estados Unidos, los estudiantes con identidades minoritarias relacionadas con la raza, el origen étnico, la capacidad, el género y la sexualidad tienen experiencias sociales complejas enredadas con diversos grados de poder y privilegio. Como tal, sus motivaciones para participar en oportunidades de educación global a menudo son distintas de sus pares cuyas identidades sociales representan niveles más altos de poder y privilegio (Bryant y Soria, 2015; Heirweg et al., 2019; Siddiqui & Jessup-Anger, 2020; Yeboah, 2019). Por ejemplo, estudiar en el extranjero es a menudo una oportunidad para que los estudiantes racialmente y lingüísticamente minoritarios se conecten con su herencia cultural (Morgan et al., 2002; Murray Brux, 2010; Quan et al., 2018). Si bien estos estudiantes pueden experimentar un trauma racializado dentro de su país de origen, prepararse para sus experiencias en el extranjero también requiere que reflexionen críticamente sobre el poder social relativo y el privilegio que tienen en relación con la comunidad de acogida (Edwards, 2020). La reflexividad crítica en la que me he

involucrado a lo largo de esta disertación es un enfoque para implicarme en sistemas globales más amplios de poder más allá de mi propio contexto local. Esta puede ser una experiencia desafiante para los estudiantes minoritarios, aunque también puede presentar una oportunidad para reconocer su poder innato.

Dada la complejidad discutida anteriormente, los educadores de CBGL deberán diseñar la fase de preparación con tiempo suficiente para que los estudiantes trabajen a través de sentimientos iniciales de resentimiento, culpa y/o victimización (Boso, 2019; Guiliano, 2022; Holmes, 2021). Además, los educadores que se identifican con grupos socialmente privilegiados deben tener cuidado en su enfoque del trabajo descrito anteriormente relacionado con el aprendizaje crítico de los estudiantes minoritarios. Involucrar a los estudiantes en un proceso de desarrollo que implica pasar de la concientización a la acción colectiva basada en un sentido de responsabilidad social es una forma en que los educadores pueden equilibrar el desafío y el apoyo en este aprendizaje necesario.

Además, los educadores deben estar preparados para la desorientación que viene con el espacio de retención para múltiples sistemas de conocimiento. Con ese fin, *los marcos de vinculación* podrían ser una herramienta sólida para ayudar a los educadores a tender conexión entre los sistemas de conocimiento de las comunidades indígenas y los del norte global. Sin embargo, Levac et al. (2018) advirtieron que "el trabajo de usar estos marcos de vinculación, junto con la interseccionalidad, es intensivo y requiere un examen detallado de sus orígenes" (p. 5). Para que esta conexión se haga de manera ética y efectiva, los educadores deben nombrar y abordar las desigualdades de poder subyacentes a la necesidad de un aprendizaje epistemológicamente justo.

En los programas de CBGL, los educadores tienen la responsabilidad de presentar a los estudiantes las formas de conocer, ser y hacer específicas para la comunidad dentro de la cual colaborarán. Este elemento de la fase de preparación invita a los estudiantes a descentrar su comprensión actual del mundo, reconocer que su educación no es el estándar contra el cual se debe entender toda la realidad y practicar mirando a través de una lente epistemológica diferente a la suya. A menos que el educador sea nativo de la comunidad anfitriona, es importante que este trabajo se realice en colaboración y dirigido por el socio de la comunidad. De lo contrario, corren el riesgo de apropiarse y tergiversar la cosmovisión de la comunidad. Además, si bien los educadores de CBGL deben usar epistemologías locales para informar la fase de preparación, también deben incorporar un sentido de humildad crítica en el marco de su currículo programático.

Esta humildad crítica puede servir como un lente continuo para los estudiantes a lo largo de la experiencia CBGL, lo que puede ayudar a prevenir experiencias problemáticas ilustradas en las viñetas que describen la imposición de marcos e ideas extranjeras. Diseñar la fase de preparación para profundizar en las profundidades de las historias coloniales puede permitir a los estudiantes reconocer la riqueza epistemológica de la comunidad local en lugar de asumir que los sistemas de conocimiento del norte global son universales o inherentes. Además, preparar a los estudiantes para comprender el pasado colonial de Guatemala puede evitar que se involucren en perspectivas que idealicen o fetichicen las culturas mayas y las experiencias vividas (Castañeda, 2021).

La viñeta sobre el donante que quería *civilizar* a la juventud maya ejemplifica los peligros de las diferencias de poder no abordadas y la comprensión acrítica de las realidades coloniales. Debido a la influencia financiera del donante, los miembros de la comunidad se vieron obligados

a ignorar su perspectiva deshumanizadora. Esto sugiere que los educadores de CBGL necesitan diseñar programas como compromisos a largo plazo. Es poco probable que el daño no intencional pueda erradicarse por completo a pesar de los planes de preparación intencionales y críticos. Sin embargo, al demostrar claramente una inversión a largo plazo en la comunidad local, los educadores pueden mitigar la asimetría de poder y crear las condiciones en las que los socios de la comunidad pueden sentirse más cómodos participando en el aprendizaje de los estudiantes al ofrecer retroalimentación.

Responsabilidad de la Comunidad Guatemalteca

Si bien muchos de los enredos y nudos en el tapiz descritos hasta ahora son directamente el resultado de las perspectivas, habilidades y ubicación social de los visitantes extranjeros, Gigi también recuerda a su comunidad que ellos también tienen la responsabilidad de fomentar la reciprocidad. Para que estas asociaciones sean realmente recíprocas, todos los involucrados deben estar comprometidos.

A mi compañero guatemalteco – o sea colega o de una familia socia de nuestra comunidad. Por favor, recordá que nosotros también tenemos una responsabilidad en estas colaboraciones. También somos culpables del prejuicio y debemos comprometernos a recibir a los voluntarios sin juzgar. A veces me parece que ellos creen que son los únicos seres humanos capaces de navegar las diferencias culturales, o sea, de manera arrogante e irrespetuosa o de manera humilde y educada. Así no es. No nos olvidemos de que nosotros podemos ser culpables de juzgar y alimentar esta brecha que nos divide. Todo ser humano puede juzgar y todo ser humano tiene la potencialidad de desarrollar la habilidad de evitar los prejuicios. No te creás menos que el extranjero, porque en el fondo de

esta idea de que ellos son los únicos que prejuzgan prevalece la idea colonialista de que nosotros no somos seres humanos de verdad. De que somos menos, de que somos incapaces e inútiles. De que necesitamos que nos salven los norteamericanos y los europeos. Estas colaboraciones pueden ser beneficiosas y no debemos dejar que las experiencias que hemos tenido impidan que se realicen.

Recordá que muchos voluntarios vienen con una intención relacional y recíproca. Quieren que la colaboración sea verdaderamente gana-gana. Aunque nuestras necesidades inmediatas sean cuestiones técnicas como la limpieza de basura, tareas mecánicas o trabajos tediosos, nosotros también tenemos la responsabilidad de alinear nuestras oportunidades de voluntariado con las cualificaciones y los intereses de los voluntarios. No es decir que ellos no pueden apoyarnos de manera técnica, pero este tipo de aporte no debe constituir la mayoría de la colaboración. Además, no debemos depender de la labor voluntaria para lograr estas metas si nosotros mismos dejamos que el orgullo nos impida hacer este trabajo. Para establecer una colaboración recíproca, las necesidades de ambas partes tienen que tomarse en cuenta.

Por ejemplo, vinieron algunos voluntarios a aportar a una organización aquí en nuestra comunidad. Como tenían capacidades para la investigación, los gerentes de la organización pensaron en todos los estudios sociales que habían querido hacer, y para los que nunca habían tenido los recursos ni el conocimiento para diseñarlos, facilitarlos e implementarlos. Así que cuando llegaron los voluntarios, facilitaron algunos talleres con el equipo de la organización y los capacitaron para implementar una investigación significativa. Antes que nada, empezaron con varias

pláticas con los gerentes, el equipo y las familias para aprender sobre la realidad local desde varias perspectivas y contextualizar mejor el diseño de la investigación. Estos voluntarios apoyaron y facilitaron el proceso para construir la investigación, y también entendieron que es necesario que el equipo de la organización comunitaria sea el que la implemente. Pues, ellos tienen una presencia constante y así la investigación se basa en las relaciones ya existentes y en la confianza que han fomentado con las familias. Esta fue una de las mejores experiencias ya que en el fondo hubo el deseo de reciprocidad y la apertura para afrontar los problemas emergentes. Compañero, recordá que los cambios con los cuales soñamos solo se logran a través de colaboraciones significativas. A través de ellas, podemos desenredar los hilos para poder empezar de nuevo a tejerlos.

En el testimonio de Gigi, ella es intencional en su enfoque en el voluntario extranjero. Reconociendo la asimetría de poder inherente a las colaboraciones entre el norte y el sur global, la estructura de la narrativa ilustra cómo la reciprocidad depende de la voluntad del visitante de entrar en la asociación con humildad. Sin embargo, esta sección del testimonio tiene dos propósitos clave. Primero, recuerda a los socios locales y extranjeros la agencia y la responsabilidad de los miembros de la comunidad. En una verdadera asociación, ambas partes deben ser vistas como seres humanos válidos y plenamente capaces. En segundo lugar, involucra estratégicamente la comunicación culturalmente relevante para recordar a los voluntarios visitantes consideraciones adicionales cuando participan en estas asociaciones. Si bien Gigi se dirige directamente a aquellos dentro de su comunidad, es importante recordar la naturaleza indirecta de la comunicación que es característica de los contextos culturales colectivistas, como Guatemala (Korac-Kakabadse et al., 2001).

A través de esta lente, los lectores pueden reconocer que un mensaje indirecto de la narrativa implica a los voluntarios visitantes en la creación de las condiciones para que los guatemaltecos locales reconozcan toda la complejidad de su humanidad. Para lograr esto, los educadores de CBGL deben reflexionar críticamente sobre sus interacciones con los socios de la comunidad. Sin embargo, en línea con la literatura que sugiere que la reflexión es insuficiente, los educadores también deben buscar una retroalimentación auténtica de la comunidad con respecto a estas interacciones. Hacerlo les permitirá comprender cómo pueden perpetuar inadvertidamente jerarquías problemáticas y colonialistas.

Continuando con el interrogatorio de los mensajes indirectos incrustados en el testimonio de Gigi, podemos ver que hay dos puntos clave que hace al pedir a su comunidad que alinee el trabajo de las asociaciones para que las habilidades e intereses de los voluntarios se equilibren con las necesidades de la comunidad. La experiencia en el campo me permite saber que los miembros de la comunidad ya participan en el trabajo técnico descrito en el testimonio. A través de estas experiencias, junto con mi propia proximidad cultural, puedo sintonizar los mensajes indirectos de Gigi.

En primer lugar, les recuerda a los voluntarios que el trabajo técnico es necesario. Al llamar a sus colegas a trabajar *con* voluntarios en las necesidades de trabajo manual de la comunidad, ella discursivamente sitúa este trabajo como parte de los esfuerzos con los que los voluntarios se involucrarán. Este enfoque es proactivo para abordar las quejas de los voluntarios porque, siempre que los voluntarios vean a los miembros de la comunidad haciendo el trabajo también, pueden sentir que no se están aprovechando de ellos. En CBGL, los educadores deben preparar a los estudiantes para la realidad de que las tareas necesarias para progresar en la transformación a largo plazo no siempre son emocionantes o estéticamente agradables. Los

educadores deben dejar en claro la expectativa de que probablemente se les pedirá a los estudiantes que contribuyan a una variedad de tareas, desde amplias, serviles y laboriosas hasta enfocadas, con propósito y específicas de la carrera.

En segundo lugar, el recordatorio para alinear el trabajo con las calificaciones e intereses también sirve para pedir a los voluntarios que reflexionen críticamente sobre qué calificaciones aportan a la colaboración. En lugar de permitir que los voluntarios hagan un trabajo más allá de su capacitación y conjunto de habilidades, Gigi establece la expectativa de un trabajo con propósito y apropiado. La viñeta sobre los voluntarios con credenciales de investigación establece la norma de que simplemente venir del norte global no es una calificación suficiente para cualquier trabajo necesario en la comunidad. Más bien, estos voluntarios tenían capacitación formal que apoyaba sus contribuciones y, en última instancia, utilizaron sus conocimientos para preparar al equipo de la organización para implementar el proyecto. Una vez más, este mensaje indirecto aborda de manera proactiva las frustraciones que los estudiantes pueden sentir relacionadas con las tareas a las que se les asigna al demostrar un compromiso con los planes individualizados. Los educadores de CBGL deben sacar a la superficie la historia problemática de voluntarios no calificados que realizan un trabajo inapropiado en comunidades de todo el sur global. Pueden involucrar a los estudiantes en un diálogo crítico en torno a las expectativas que tienen para la experiencia CBGL dadas sus calificaciones y habilidades. Luego, pueden abordar las suposiciones subyacentes que informan cualquier divergencia entre las expectativas que los estudiantes tienen de las oportunidades en el extranjero en comparación con lo que esperarían dentro de su comunidad de origen.

Resumen del Capítulo

A medida que aumenta la globalización, las instituciones de educación superior en los Estados Unidos tienen la responsabilidad de diseñar oportunidades educativas que preparen a los estudiantes para un mundo diverso y cambiante. La educación en el extranjero, y en particular los programas CBGL, ofrecen experiencias de aprendizaje increíbles para que los estudiantes participen en la resolución práctica de problemas que combina el compromiso cívico con el aprendizaje disciplinario e interdisciplinario. A pesar de que la literatura sugiere que la reciprocidad es una mejor práctica estándar para estos programas, el testimonio de Gigi se alinea con las críticas de los académicos relacionadas con los desafíos de la conceptualización ambigua, así como las barreras institucionales y personales a la reciprocidad. Como tal, las comunidades anfitrionas siguen experimentando realidades problemáticas y explotadoras en las asociaciones extranjeras.

Para resumir la discusión presentada a lo largo de este capítulo, lo que sigue son recomendaciones para que la práctica de CBGL promulgue la reciprocidad de una manera más significativa. Dado que estas recomendaciones se basan en las perspectivas del personal de la organización y los miembros de la comunidad, están menos preocupadas por las estrategias pedagógicas características de los programas de CBGL y más centradas en las condiciones necesarias para mantener asociaciones recíprocas. Específicamente, he identificado cinco fases distintas del desarrollo del programa que los educadores de CBGL deben tener en cuenta al construir una asociación: (1) preparación institucional, (2) desarrollo de la asociación, (3) diseño del programa, (4) objetivos de aprendizaje previos a la partida y (5) informe y evaluación del ciclo del programa.

Preparación Institucional

Durante esta fase de desarrollo de los programas CBGL, los educadores establecen las condiciones institucionales y personales necesarias para la reciprocidad. Con ese fin, como parte de la preparación institucional, los educadores de CBGL deberían:

- Reflexionar sobre los socios actuales y potenciales para identificar las relaciones con las que pueden y están dispuestos a comprometerse.
 - En línea con la literatura, los educadores deben limitar sus asociaciones para que puedan construir relaciones más significativas.
 - Las relaciones deben institucionalizarse y extenderse más allá de cualquier departamento o educador. Más bien, deben tender puentes entre departamentos y disciplinas para ampliar el alcance del trabajo que se puede hacer para apoyar las asociaciones comunitarias.
- Formalizar procesos y prácticas que permitan aprovechar los recursos institucionales y personales (monetarios y laborales) para apoyar al socio comunitario más allá de las experiencias individuales de CBGL.
 - La creación de estas estructuras formales permite a los educadores participar en el trabajo relacional necesario para desarrollar nuevas y mantener las asociaciones existentes.
 - Dado que los programas de CBGL restan valor a los socios comunitarios de su trabajo a tiempo completo para proporcionar una oportunidad educativa a los estudiantes, estas estructuras refuerzan la capacidad institucional de reciprocidad.

Desarrollo de Alianzas

En la fase de desarrollo de la asociación, los educadores de CBGL comienzan a participar en el trabajo activo de construir relaciones con socios comunitarios. Durante esta fase, los educadores deben:

- Invierta tiempo y dinero en la comunidad antes del desarrollo del programa y entre los ciclos del programa.
 - Esto permite a los socios universitarios obtener una comprensión profunda de las necesidades de la comunidad y establece una norma para la reciprocidad en el futuro.
 - Esto también promueve un sentido de compromiso a largo plazo que fomenta la confianza entre la comunidad y los socios universitarios.
- Invitar a reflexiones de socios comunitarios relacionadas con experiencias pasadas con voluntarios extranjeros.
 - Estas experiencias forman parte del contexto de las asociaciones transnacionales y pueden ayudar a los educadores a identificar las consideraciones necesarias para el diseño recíproco de programas.

Diseño del Programas

En la fase de diseño del programa, los educadores y los miembros de la comunidad trabajan juntos para co-construir el programa CBGL. En lugar de construir a partir de un programa existente, la literatura sugiere que puede ser más apropiado comenzar de nuevo con socios comunitarios. De esta manera, los educadores evitan mantener los marcos culturales y de valores subyacentes que informan los enfoques anteriores para el diseño de programas. Durante esta fase, los educadores deben:

- Trabaje con socios de la comunidad para identificar qué nivel de dominio del idioma será necesario para que los estudiantes naveguen con éxito por el contexto local.
 - Los educadores también deben trabajar con socios de la comunidad para determinar qué oportunidades se podrían ofrecer para apoyar el aprendizaje de idiomas durante el programa. Esto podría implicar la contratación de miembros de la comunidad para proporcionar instrucción de idiomas y/o proporcionar actividades informales y mutuas de aprendizaje de idiomas.
- Examinar críticamente las formas en que las representaciones textuales y visuales del programa y la comunidad anfitriona operan discursivamente.
 - Los educadores deben considerar cómo los materiales construyen identidades de los estudiantes como salvadores, turistas y/o aventureros.
 - Esto también implicaría identificar cómo los materiales perpetúan las perspectivas colonialistas de la comunidad como incapaz y necesitada de ahorro.
- Incorpore mecanismos en los materiales y procesos de reclutamiento del programa para dejar en claro el nivel esperado de compromiso requerido para la participación.
 - Los educadores también deben aclarar las expectativas relacionadas con la variedad de tareas que los estudiantes pueden realizar mientras están en el país.

Objetivos de Aprendizaje Previos a la Salida

Una vez que las estructuras institucionales y el marco inicial del programa estén en su lugar, los educadores de CBGL pueden comenzar a trabajar con socios comunitarios para determinar qué aprendizaje es necesario para preparar mejor a los estudiantes para entrar en la asociación. Durante esta fase, los educadores deben:

- Diseñar el currículo del programa para explorar la cultura y el contexto como sistemas adaptativos complejos.
 - Los educadores deben nombrar y abordar las ideologías raciales y coloniales que sustentan el tejido social de los Estados Unidos para que los estudiantes puedan dismantelar proactivamente los sesgos inconscientes y/o conscientes que puedan tener hacia la comunidad anfitriona.
 - Los educadores deben preparar a los estudiantes para comprender la complejidad del colonialismo, incluida la historia y el legado de la opresión colonial en el contexto de la comunidad de acogida. Esto también implica examinar las relaciones históricas y contemporáneas entre el país anfitrión y los Estados Unidos.
 - El currículo debe invitar a los estudiantes a lidiar con la naturaleza contextual del poder social y el privilegio. Al situarse a sí mismos y a sus identidades sociales dentro de los sistemas sociales de los Estados Unidos y la comunidad de acogida, pueden reconocer los privilegios que se les otorgan en estos diferentes contextos.
 - Reconociendo que la culpa y el resentimiento son subproductos naturales del aprendizaje relacionados con las estructuras sociales de poder, privilegio e inequidad, los educadores deben considerar cuánto tiempo se necesita para permitir que los estudiantes procesen a través de estas reacciones iniciales para que puedan tomar medidas para el cambio.
 - El currículo previo a la partida debe introducir a los estudiantes a los conceptos de desarrollo comunitario sostenible e incluir el aprendizaje relacionado con los

aspectos de la vida comunitaria particularmente relevantes para los proyectos en los que los estudiantes podrían trabajar.

- Situar conceptos que promuevan el humanismo fundamentado como marco central para el aprendizaje previo a la salida.
 - La responsabilidad social y la eficacia cívica pueden ser herramientas de encuadre útiles para alentar a los estudiantes a trabajar a través de la resistencia al cambio.
 - La humildad intercultural y epistemológica, junto con la resiliencia, son herramientas de encuadre útiles para alentar a los estudiantes a reconocer y aceptar sus limitaciones sin desvincularse del proceso continuo de aprendizaje.
 - La inteligencia emocional puede ser una herramienta de encuadre útil para atender la dimensión afectiva del aprendizaje intercultural y preparar mejor a los estudiantes para navegar los desafíos mientras están en el extranjero.
- Implemente oportunidades experienciales para que los estudiantes practiquen la navegación de las diferencias.
 - Para preparar a los estudiantes para navegar por el conocimiento desconocido y los sistemas de valores, los educadores deben diseñar oportunidades de aprendizaje experiencial en las que los estudiantes no solo aprendan sobre diferentes visiones del mundo, sino también *a través de ellas*.
 - Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para identificar los fundamentos culturales del conocimiento, los valores y los comportamientos. Los educadores pueden diseñar oportunidades para que los estudiantes practiquen la adaptación de teorías a diferentes contextos culturales.

- Los educadores deben crear oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes practicar la comunicación creativa más allá de la palabra hablada para que puedan desarrollar las habilidades necesarias para construir relaciones con los nacionales anfitriones.
- Sacar a la superficie la problemática historia de las asociaciones transnacionales, particularmente en relación con el aprendizaje de servicio.
 - Los educadores pueden involucrar a los estudiantes en el diálogo en torno al discurso de servicio dentro del contexto de CBGL.
 - También pueden crear oportunidades para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre las nociones de modernidad y civilización, y cómo estos conceptos se relacionan con la movilidad normativa CBGL de norte a sur global.
 - Los educadores pueden promover la discusión sobre el daño que los voluntarios no calificados pueden hacer en las comunidades locales e invitar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre cómo sus expectativas para el programa se alinean con sus calificaciones. También pueden cuestionar qué diferentes expectativas tienen para el trabajo en el contexto global en comparación con el contexto de su hogar.

Informe y Evaluación del Ciclo del Programa

Durante esta fase de la asociación, los estudiantes han regresado de la experiencia CBGL. Los socios universitarios y comunitarios pueden crear un espacio para informar sobre la experiencia y realizar una evaluación del programa relacionada con la asociación. Los educadores deben:

- Reiterar y demostrar tangiblemente su compromiso continuo con el socio de la comunidad antes de solicitar comentarios.
 - Hacerlo puede permitir que los socios de la comunidad se sientan cómodos ofreciendo comentarios auténticos sobre la experiencia.
- Considere sus propias interacciones con el socio de la comunidad durante el ciclo del programa.
 - Los educadores deben participar en la autorreflexión crítica y solicitar comentarios del socio de la comunidad.
- Colaborar con el socio de la comunidad para evaluar hasta qué punto la asociación reflejó la expectativa establecida de reciprocidad durante el ciclo del programa.

Chapter 8 - Tejiendo los Hilos

In this chapter, I present the hope of the community for future collaborations with foreign volunteers. Where in the previous chapter, Gigi unraveled the tangled threads of the tapestry, in this portion of the testimonio, she begins to weave them anew:

The tapestry becomes a beautiful work of art when the threads come together from the heart. Although some threads are not there throughout the entire tapestry, they leave behind a special design that contributes to the overall beauty. Together, we weave the future. Reciprocal volunteer partnerships are about the opportunities to give and receive knowledge. That is to say, there is learning and teaching on both sides of the collaboration. Additionally, it stems from authentic relationships that are based on coming from the heart and result in ethical departures. Through a shared vision and a perspective of co-constructed leadership, these reciprocal collaborations have the potential of creating a better world.

Below, I present sections of the testimonio outlining opportunities to (a) give and receive knowledge, (b) foster authentic relationships, (c) come from the heart, (d) depart ethically, (e) co-construct leadership, and (f) meet the need for shared vision.

Giving and Receiving Knowledge

In this section of the testimonio, Gigi shares about her conceptions of reciprocity and how the mutual learning that unfolds through meaningful partnerships can create opportunities for transformation within her community and for the volunteers who visit.

To better explain the mutual nature of reciprocal volunteerism, I think about the pedagogy of our school. In our school, we focus on the teaching of three types

of consciousness – the consciousness of being, the collective consciousness, and the transcendental consciousness. In this way, we recognize that the wellbeing of a human is about not only the individual, but also about their community, their environment, and their history. Through this holistic focus, we recognize the systemic nature of our social problems and the solutions to these. This is also our view of volunteer partnerships. The work of a volunteer is influenced by and influences the existing system and the system that can be. It deals with the personal and the collective benefits – in the physical and spiritual sense. Transformations are achieved through these connections between volunteers and the community. However, although I present these in pairs, these concepts are not dichotomies but rather complementary elements of the tapestry. For the volunteer, as well as for us, there are opportunities to learn and to teach. Volunteers arrive with their own knowledge, and we can see how these can converge with our own.

The truth is that the volunteers that want to come eager to work, to learn, and to contribute are those that will have the greatest impact in our community. You leave tools and processes that we can further develop and contextualize. You do not believe yourself to be an expert or savior – you understand that your ideas can be extremely beneficial once adapted to the local cultural context. You know that you cannot intervene here exactly as you would back home because things are different here. I remember a volunteer who came with such enthusiasm to learn – she did not want to impose her U.S. knowledge. She would always ask how she could help and how she could do so in an appropriate way. This was a wonderful experience because her priority was to meet the needs of the organization and of

our students. Before leaving, she translated a book about germs from English to Spanish so we could use it to teach about hygiene and how to better tend to the health of our students. This contribution without intent to impose served us so much. Volunteer, please, come with your knowledge and your ideas. We want to learn and see what we can adapt and what would not work in our context. But come humble. Culturally, we are taught to happily receive you with smiling faces and to adopt your ideas without thinking about the potential consequences. It would be a wonderful collaboration if we could think together about how your ideas could contribute to and converge with our ancestral knowledge. It would be beneficial on both sides because you could learn from us, and we could learn from you. This is how we would transform the vision of volunteer partnerships.

To achieve this reciprocity across cultural differences can be difficult. However, the truth is that these differences do not need to result in great clashes. They can unite to generate mutual growth that result in meaningful transformations. As such, it is important to understand that at the root of all knowledge is geographic and cultural context. This concept represents another way of thinking about difference. We are not different because we are different races. We are different because our common ancestors arrived to different parts of the world and came to know that place, they created wisdom connected to that place, and they constructed a culture around that wisdom. Neither our ideas nor yours are better, universal, or infallible. They are contextual and circumstantial. I ask that you remember this because we see that you do not always come with this same understanding.

To my fellow Guatemalans, I beg you to not believe that you are any less than foreigners. You tell me that you like when they come because you have no knowledge and you want to learn from the expertise of volunteers. This is not true! You have the wisdom of our ancestors and your own experiences. You can teach these volunteers about our context, our culture, our work, and our needs. You are an incredible person, and I hope you remember this. Reciprocity requires that we, too, recognize our power and that we can contribute to the collaboration. Do not believe yourself to be less than anyone.

Reciprocal exchanges are based on the idea of win-win. We have to reflect on what could be the benefits for both sides. Program educator, do not only think about benefits in a simple way. Many times you come with some expectations about the intended results related to the learning and intercultural development of your students. You think that our only benefits are thanks to the service that you have given us. The truth is that our benefits are not only about the work that volunteers do. For us, it is also a tremendous opportunity to learn. We can – and as host, we must – learn about the culture and context that you come from. It is easy to judge you for your cultural mistakes, but truly your ways of being are distinct because your context is distinct. I am not saying that you can come without any interest or that you need not make the effort to get to know about our cultural norms. Nor am I suggesting that you can come to impose your own norms. We are open to and interested in this intercultural exchange. This process of inter-learning is beneficial to us because it is an opportunity to further develop our critical thinking. We can analyze your proposals, we learn about the context where they were developed, we

evaluate our own knowledge and context, and then we adapt your ideas to function in our reality. Yes, the service work you do is important. It contributes to our efforts. Even more, the cultural exchange helps us to fortify and amplify our horizons.

Gigi reiterates the distinct knowledge system of her community and reflects on how her organization has designed the educational model of their school with intentionality to integrate the Maya worldview into children's learning experiences. In situating the Maya worldview as a legitimate framework for local problem solving, Gigi reminds foreign volunteers to avoid colonial tendencies that seek to invalidate Indigenous peoples. She also calls on us to recall that we are the products of the social systems in which we live. On the one hand, this serves to contextualize knowledge and theory. On the other hand, while Gigi acknowledges that we are acted upon by these systems, as human beings we also have the ability to influence them.

It is through collaborative effort, from Gigi's perspective, that meaningful change occurs. She reflects on how differences do not need to result in clashes but can instead complement each other to advance necessary work. Given this agential and relational perspective of social transformation, CBGL educators should prepare students to understand interconnectedness and autopoiesis (Luhmann, 1986). Additionally, educators must help students build capacity and efficacy related to contributing to systemic change efforts. However, as discussed in the previous chapter, this work must be done with humility and grounded humanism at the forefront so students do not inadvertently fall into savior orientations.

The vignette about the volunteer who worked to adapt to the local context and meet the needs of the organization and community exemplifies the relational nature of collaborations. Rather than relying on instruction from organizational members or imposing her own perspectives, this volunteer observed, asked questions, and experimented. CBGL educators

should work with community partners to design pre-departure curriculum so students can establish effective mechanisms to navigate cultural ambiguity rather than potentially engaging in uncertainty avoidance.

Students likely will need to develop an orientation grounded in resilience and experimentation as they approach their work with community partners. While the challenging experiences outlined in this dissertation can be interpreted as overwhelmingly negative, educators and students alike should keep the framing of critical hope in mind as they prepare to engage across sociocultural boundaries. Acting experimentally and approaching the CBGL experience through a lens of learning can help students learn skills of tentative ideation.

Furthermore, Gigi's discussion of the origin of differences points to a need to educate students about the diversity of diversity. Rather than imposing U.S.-centric frames of race and racialization within contexts where these may not hold as much significance, the pre-departure phase of programs should prepare students to understand social realities and systems within the host country and, if different, the local community. Deepening students' understanding of processes of socialization and knowledge production may help them to increase their self-awareness concerning how they engage with epistemological and cultural frames different from their own.

To reinforce this point, Gigi again employs an indirect approach to communication. It is important to note that she does, indeed, speak to her colleagues and local families about the internalized inferiority that has been imposed on them through state-sponsored violence and oppressive educational and political systems. However, in this section of the testimonio, it appears that Gigi is informing foreign partners of the realities of these insecurities. The emotion in this section, illustrated by the use of exclamation marks and more informal speech, brings our

attention to the painful experiences she and her community have had with foreign volunteers who perpetuate problematic and dehumanizing interactions.

This suggests that CBGL educators should consider how to design programmatic experiences that situate community members as experts in local problem solving. Doing so could disrupt colonial norms by empowering community members and illustrate to students how knowledgeable community members are. Furthermore, Gigi's testimonio suggests that creating opportunities that allow for learning and sharing on both sides is crucial for reciprocity. By expanding our understanding of community benefits beyond the scope of any labor contributed, educators avoid viewing community members through a superficial and infantilizing lens. Instead, we surface a mutual learning process.

Authentic Relationships

To foster partnerships in which this mutual learning can take place, Gigi suggests that authentic relationships must be at the core of the collaborative work.

This concept of reciprocity cannot be achieved without authentic relationships. The interpersonal connection is extremely important to the success of a collaboration. If we have mutual trust and know that you sincerely care about us, then we can improve and strengthen this bond together. If we do not have this personal connection with you, it is likely that we will not feel comfortable sharing our feedback and authentic perspectives when you solicit them. You send us a Likert-scale questionnaire and hope that we will tell you our real thoughts. However, what happens if, because we offer you our critiques, you decide to not continue supporting us? Then, we lose the financial and personnel contributions. Simply because your ego cannot handle criticism.

Alternatively, if you come with authenticity and want to truly build a reciprocal partnership in which you prioritize this personal connection as the foundation of the collaboration, then we can trust in you. Together, we can design, implement, and evaluate these projects so they can be win-win instead of a one-way process. This is a relational dynamic that takes time. Do not rush, volunteer. Engage in this process to get to know us and open yourself so that we may get to know you. This is how you can come from the heart and leave ethically.

It is important to keep in mind that relationships and trust are core elements of collectivist and high context cultures like that of Guatemala. Additionally, they are the foundation of reciprocal partnerships more broadly because they involve building a meaningful connection between community and university partners. Gigi's testimonio suggests that CBGL educators need to consider how to demonstrate their commitment to community partners beyond the scope of the program. Given the power asymmetry inherent in the relationship, establishing trust may be challenging and will likely require more intentionality on the educator's part. As seen in the literature review, collaboratively defining, designing, implementing, and evaluating CBGL programs can mitigate power differentials, create opportunities for relational work, and foster trust. Additionally, educators should consider how they might build relational preparation work into the curriculum of the pre-departure phase. The next two sections of the testimonio discuss two key elements of authentic relationships: coming from the heart and ethical departures.

Coming from the Heart

The work that CC does within the Guatemalan community emerges from the heart. There is passion and commitment to the community grounded in love and human connection. While volunteers may not enter with this same established personal connection to the people or context,

Gigi calls on foreigners to center their humanity in the commitment they make so that they may enter into the community from the heart.

A heartfelt dedication is a more authentic, more human form of commitment. The capitalist system has taught us to navigate as automated machines, but human beings are not robots. We have this interconnection with other living beings, with the earth, with everything. Through this interconnection, we become aware of our humanity – we discover that in addition to our minds, we have our hearts. Then, this commitment becomes more authentic – more nourished – when it is rooted in the human heart. By coming here in this way, without holding back, you will enter into a new type of humanity.

Many volunteers have been very friendly and generous. You come with your ideas and experiences that you want to share, and you also are interested in learning about our perspectives. These are the volunteers who contribute the most to our efforts because you come and accept that the work that is necessary is not always the prettiest. As such, you do not come with the mentality of a tourist or adventurer. This does not mean that you never go out to explore our town, but you come here to work and to do what is needed in our organization and community. You do paperwork, construction projects, home visits, street cleaning, and other dirty jobs. And you do these together with us. Although in your time here, you do not see the impact of your work, it is an incredible contribution for us. Understand that social change takes time, and rejoice in being part of our movement.

It is necessary that, as a volunteer, you come with the understanding that you are here to serve, not to be served. Sometimes it seems like you forget this

commitment. According to you, you are a volunteer and you come to contribute to our work, but you stay in the corner of the office bored and waiting for us to tell you what to do. Why do you not ask us how you can help? The volunteers who come from the heart are those that contribute more than anyone. They connect authentically and it is clear that we matter to them. Take your time to get to know us and to learn in-depth about our reality. Do not impose your ideas about how things are or how they should be. Instead, invite us to chat with you so we can co-construct interventions you can contribute.

When you come with empathy and eager to work, truly you will have a meaningful impact on the efforts of our organization. Sometimes you come from other parts of the world with this mentality of adventurer and tourist. You go out drinking every night and you are not able to and do not want to work. However, there are also those who come that really do want to work and to learn. With this mentality, you spend time with families to learn about their reality and you interact humbly with them. You do not judge their circumstances of poverty and you try to contextualize your ideas so the families can implement them.

For Gigi and members of her community, a humane approach to labor is necessary to counteract the historical exploitation they have experienced through capitalism. Leaning on the Maya worldview as grounding in the interconnected sense of the world, Gigi suggests that heartfelt partnerships are necessary for reciprocity. Engaging in reciprocal partnerships from a place of recognizing humanity first is one strategy that Gigi suggests could allow for a deeper connection and more sustainable transformation.

One reason for this is that centering the humanity of the local community and of the university partners inherently balances the power dynamics, at least at the interpersonal level. If students view community members as human beings before seeing them as impoverished or uneducated, then they are able to connect to their stories as opposed to their current condition. In this way, students are able to avoid temptations of imposing their own perspectives and approaches and instead remain open to learning in community. Furthermore, a focus on common humanity could alleviate any potential frustrations students may have regarding work they otherwise may have viewed as *beneath them*, as they remove themselves from a social hierarchy that situates those of the global north as superior to those of the global south.

Furthermore, this relational approach can allow students to accept that transformation is a long-term process, and measurable outcomes will likely not be seen during their time in the community. However, if they establish meaningful connections with community members, they may have opportunities to maintain these relationships and see the results through social media, news outlets, or even return visits. These aspirations that Gigi highlights in her testimonio suggest that CBGL educators need to commit to centering grounded humanism as a core learning outcome for students in the pre-departure and in-country phases of the program. Building students' capacity for empathy, curiosity, humility, and seeing humanity are crucial to achieve sustainable reciprocity in global partnerships.

Ethical Departure

Farewells can be a moment of sadness and loss, or they can be seen as a bookmark in a never-ending story of human connection. For Gigi, the concept of goodbye should not be seen as something of permanence. In a reciprocal partnership, there should always exist the hope and openness for return.

With this concept that we are part of a larger whole, when you leave here forgetting about us without any sincere hope of returning to visit, we feel a great loss as though this whole we make up is broken. The departure is one of the aspects of volunteer partnerships that is very difficult to confront. In the little time you are here, you become part of our family and we feel that we are losing a part of ourselves. Although it is difficult for the team, it is even worse for the children. You dedicate yourself to their growth and you become a very important person in their lives. It seems that children always have their hearts open to receive every person. This is one of the worst consequences of these partnerships, when you leave with a forever goodbye, permanently disconnecting yourself from us. Instead, say your farewell with an “until next time” instead of a goodbye.

Farewells can be devastating, but they do not have to be so. I remember a volunteer who was very authentic and friendly. She connected immediately with the children and helped them to build relationships and to learn. She helped them build tools for resolving conflicts, learning to process their emotions, and asking for forgiveness. The students loved her very much – something that happens often with our volunteers. The truth is that our children do not understand that you are only here for a short time and then leave. For them, your presence is forever. This is why the moment of saying goodbye is so devastating.

When this volunteer left, everyone was crying. However, she was and is a very authentic person and her connections with the children and with our community were sincere. She stays in contact with us, and from time to time does video calls with the students and the team. In this way, the children know that the

care she showed them was not a farce. This is important to understand when you come here. Our children need and deserve sincerity. Explain to them from the beginning that everything has its season and that you will only be here with them for a short time. It is impossible to totally avoid the sadness that comes with the inevitable departure, but you can mitigate some of the emptiness you leave behind when you go. To do so, stay in contact with them. They will love you so much, with all of the heart of childhood. Please, do not let them down.

Along the vein of connecting with humanity, one challenge that emerges with relational work is that, inevitably, students' time in country will come to an end. In many past experiences, Gigi reflects on the painful realization that has come with the departure when there is no indication from the foreign volunteer that they will maintain contact or leave open the opportunity for a return visit. This is largely connected to the collectivist orientation of Guatemalan culture and the conventions related to departures across many cultures in Latin America. Rather than using the word, *adios*, which is commonly taught in the United States as the primary Spanish-language form of saying, *goodbye*, many people across Latin America will use informal phrases like, *see you later*, or, *until next time*, to avoid the sense of permanency in the farewell.

As Gigi discusses, the etiquette around departures is of particular importance when concerning the children with whom many volunteers work. Given the high rates of poverty and dependence on public or private transportation services, the concept of mobility is not as common in Guatemala as in some countries of the global north. For example, there are many people within the local community who go decades without leaving the town. As such, local children may not have many experiences with permanent goodbyes.

Given these realities, CBGL educators should teach students about cultural norms related to entry and departure and embed emotional intelligence into the curriculum of pre-departure programs. While educators may hesitate to seemingly restrict students' emotional expression, it is important for them to recognize the contextual impact that high emotional expression can have. Additionally, educators can consider opportunities to host virtual reunions or other mechanisms for structured connections between students and community members following the CBGL experience. Doing so can provide an opportunity for students to experiment with the change in format of their relationship with the community.

Co-Constructed Leadership

The leadership philosophy that Gigi believes is necessary for reciprocal partnerships is collective and co-constructed.

At the core of our organization, we believe that, through a collective, co-constructed approach to leadership, everything is possible. Every person can be a leader. This is part of the empowerment work we do with the families. However, we too must evaluate how we live, how we lead. Leadership is co-constructed through the commitment we make to the good of all. Fellow Guatemalans, you are a part of this leadership. Volunteer, you are also part of this leadership. Together, we can achieve great changes for our community, our country, and our world. Furthermore, we can not only say that anyone can exercise leadership, but we can serve as examples of this perspective. This is a community effort in which we are all equal. We can lead, teach, and learn.

In line with the collectivist orientation of Guatemalan culture, Gigi discusses the co-constructed vision of leadership embedded in her organization. While there is a tendency in the

country toward authority dependence, many NGOs are working to disrupt and transform that paradigm. Due to the colonial history and the imposed narrative of Indigenous inferiority, this co-constructed and collective understanding of leadership is crucial to community empowerment and transformation. This section of the testimonio highlights a key implication for the early program development phase.

As educators take time to build relationships with community partners, it is crucial for them to understand the perspectives and orientations that inform the work of these organizational members. Often, concepts like leadership can take on hegemonic and unquestioned ideals. An educator who does not ascribe to co-constructed conceptualizations of leadership may find themselves inadvertently at odds with their community partner and even undermining the work undertaken within the community. In the case of Gigi's organization, for example, a reciprocal partnership would work to align the leadership perspectives taught in the pre-departure phase. Exposing students to collective and co-constructed leadership theories could also contribute to their understanding of and appreciation for the perspectives of community members.

Shared Vision

As a mutual endeavor, reciprocity involves defining a shared vision that guides the collaborative work and takes into consideration the needs and interests of all parties involved.

Meaningful collaborations are those that achieve a shared vision between the community organization and volunteers. Expectations and outcomes are clear and aligned. We take into consideration your interests and qualifications as a volunteer so that you can better contribute to our work and so that we can offer you individualized and meaningful experiences. Truly, there is no such thing as a good or bad volunteer. The most important thing is that you come with conviction and

with vocation. Fellow Guatemalans, understand that the volunteers who come with these mindsets need us to support them as well so they can remain focused and committed in their efforts for the advancement of our community. Those that do not come with these perspectives are not really volunteers. They are tourists, and it is important that we also have mechanisms to facilitate a respectful and educational separation.

These collaborations can be beneficial. However, they typically are done in a one-way manner. They are for your benefit, and it seems to us that you do not really care about the impact you have here. You come with your own ideal outcomes instead of sitting down with us to have a conversation about our needs and how you can contribute. You do your pre-planned project and that is it. You leave. Goodbye forever. Through this permanent farewell, we realize how little you actually cared. The worst part is that we remain here with open arms, ready to receive you again. Understand that, as a result of this history of experiences with one-way partnerships, we are exhausted time after time. However, it does not need to be this way. For us, these collaborations are not a one-way street. We want to and we should adapt to your culture as well and learn to be better hosts. We are capable of doing this. Be careful not to fall, however unintentionally, into the trap of dismissing or underestimating our capacity. This is an exchange for us – that is to say that you need to prepare yourself better to navigate our context, and we should prepare ourselves better to support you in this regard.

To center our partnership in a shared vision, you and we must have a balance of priorities and objectives. We have a story that is very important to share.

However, if you only think about what you can offer to your students and you care more about the global experience you can sell than the impact you have here, reciprocity can never exist. You have to remember that human problems are not unpredictable. Although we see that you like stability in your context, human beings are complex and ever changing. Our organization always has to evolve to continue to be relevant to the current needs of our community. You cannot continue with the same project year after year solely because you want to promote your programs and pretend to know exactly what you will do while here. That's how life works, friend. Things change, and if we leave some projects just for you to focus on, it is not a service for us. This is only a service for you. Volunteers and program leaders often start with good intentions. You want to be part of the transformations that we want to achieve in our communities. Your interest in contributing to our work truly seem sincere. However, you come with a variety of conflicting priorities. As such, many times your own needs and interests prevail over ours, which often get left behind, forgotten.

A reciprocal partnership requires that we understand precisely how success is defined by the organization, by volunteers, and by members of the community. As organizational leaders, we have to ask ourselves, "what is the culture of the volunteers, and how can we ensure that they feel comfortable contributing to the wellbeing of others?" We have a collectivist culture here – that is to say that the community wellbeing is important to us. However, not all cultures are the same in this regard. Many times, you come from an individualist context and the individual is more important to you. We need program leaders who understand what volunteer

partnerships are and how these can respect our context. When these minimal expectations are not met, it is necessary that voluntourists have the opportunity to learn why the collaboration did not work out. Additionally, it is necessary for my fellow Guatemalans to not feel disillusioned and exhausted by these experiences, because the truth is that, with a greater commitment to reciprocity on both sides, these partnerships can be very constructive.

Gigi suggests here that reciprocity is predicated upon the ability of the university and community partners to establish a shared vision for the collaboration. This shared vision should encompass more than the CBGL program. Rather, it should involve visions of long-term outcomes for community and university partners so as to create space for additional collaborations that can strengthen the partnership.

As the testimonio comes to an end, Gigi brings up a crucial perspective that reiterates the sense of critical hope that she and her community have regarding global partnerships. After sharing so many stories of challenging and harmful experiences with foreigners, Gigi argues that, in reality, these individuals were simply *not* volunteers. Instead, she points to conviction and vocation as criteria for future partnerships. This suggests that CBGL educators need to develop mechanisms to ensure commitment from students prior to the in-country experience. One opportunity to accomplish this would be to engage students in work with the community during the pre-departure phase. Doing so could enhance buy-in from students as they would be invested in the project by the time they arrive in-country. Additionally, this could facilitate early connections between students and community members. Another important point that Gigi surfaces regarding this commitment is that CBGL partnerships need to establish mechanisms for the community partner to provide real-time feedback and, when necessary, terminate

collaborations without penalty for the community. This can likely feel risky to educators, but the existence of such a protocol may provide additional motivation to ensure that students are adequately prepared to enter into the local community and represent the partnership.

Additionally, CBGL educators need to engage in ongoing reflection about the flow of benefits within the partnership. Due to the inherent power asymmetry, Gigi indicates that benefits tend toward the university partners without intentional efforts to maintain balance. In line with the active orientation to reciprocity outlined in the literature review, which states that reciprocity is constructed and re-constructed throughout the partnership, this suggests that the relational foundation established early in the program design is not sufficient to ensure reciprocity long-term. Rather, CBGL educators will need to consistently re-evaluate the design and focus on their programs to ensure that community voice is always accounted for.

The emotionally charged discussion in the second paragraph of this section of the testimonio points to the harm that is done when reciprocity is not at the forefront of partnerships. Gigi not only highlights how past partnerships have been one-sided, but also points to how the relational orientation of her community results in added challenges when they feel taken advantage of. These challenges are exacerbated further when combined with a realization that the foreign partner never truly saw the community as capable. CBGL educators must be cautious in building and maintaining global partnerships, especially in the global south. Given the power dynamics, colonial and imperial history, and differences in cultural frameworks, educators need to take an honest inventory of their own capacity for reciprocity and then determine how to proceed ethically. Failing to do so can perpetuate oppressive realities worldwide.

Chapter Summary

After detangling the threads of global partnerships, this portion of the testimonio illustrates Gigi's critical hope. She metaphorically weaves together a vision of a stronger partnership that centers on the humanity of all involved. Given the history of exploitation and unilateral global partnerships, higher education institutions must strengthen their commitment to reciprocity with community partners to design ethical learning experiences for students that align with the interests and needs of the community. In theory, CBGL is well situated to contribute significantly to the civic mission of higher education and promote meaningful social transformation worldwide. In practice, however, Gigi's testimonio suggests that there often is a disconnect between established best practices and the experiences of host communities.

The following recommendations for reciprocity in CBGL programming reflect a summary of the discussion provided throughout this chapter. Similar to the previous chapter summary, these recommendations primarily concern the conditions necessary to establish and sustain partnerships between educators and community organizations. Based on analysis of Gigi's testimonio, there are six distinct phases of program development that CBGL educators should take into consideration when building partnerships: (1) institutional preparation, (2) partnership development, (3) program design, (4) pre-departure learning objectives, (5) program cycle debrief and evaluation, and (6) alumni engagement.

Institutional Preparation

As discussed in Chapter 7, the institutional preparation phase or program development sets the foundation for reciprocity in partnerships. Educators should use this phase to determine institutional, departmental, and personal conditions necessary for ethical and reciprocal partnerships. During this phase, educators should:

- Establish the conditions necessary to include the community-university partnership within the formal load of educators involved in the partnership.
 - Doing so allows educators to dedicate time to building and maintaining the partnership, as well as provide ongoing support to community partners in various capacities.
 - Educators can also engage in relevant professional development experiences to strengthen their skillset related to the collaboration beyond the CBGL program.
- Take inventory of their current capacity to commit to a reciprocal partnerships.
 - As outlined in the literature review, it may be most ethical to terminate partnerships rather than perpetuate problematic and colonial realities. As with all decisions related to programs, this should be discussed with community partners before moving forward. However, the educator should be honest about the level of reciprocity they can provide in a partnership.

Partnership Development

Once the conditions for reciprocity have been established, educators can turn their attention to the work of establishing, cultivating, and sustaining partnerships with community organizations. During this phase, educators must:

- Demonstrate their commitment to community partners beyond the scope of the program.
 - Educators should work with their community partners to identify any support they may be able to provide to the organization given their skillset and community needs.
- Engage in a collaborative process of defining and designing the CBGL program.

- This will involve designing the pre-departure and in-country phase, as well as constructing a plan for program cycle evaluation and debrief.
- Educators should be intentional in sharing power during this process and building trust with the community partner.
- Learn about the theoretical and conceptual underpinnings of the work undertaken by the community partners.
 - Educators should work with the community partner to define concepts, practices, and processes relevant to the work students will do.
 - Doing so can allow the educator to create alignment between the pre-departure programming and the perspectives students will need to understand when entering into the partnership.

Program Design

At this point in program development, educators and community partners will have established a meaningful connection and will work together to more concretely design the CBGL program, including pre-departure, in-country, and program cycle debrief and evaluation processes. Working with community partners to design each phase of the program promotes reciprocity. During this phase, educators should:

- Work with community partners to identify effective mechanisms for students to navigate cultural ambiguity.
- Design programmatic experiences that situate community members as experts in local problem solving.
 - Doing so could disrupt colonial norms by empowering community members and illustrate to students how knowledgeable community members are.

- This could also allow for a mutual learning process that benefits community and university partners.
- Establish mechanisms for the community partner to provide real-time feedback and, when necessary, terminate collaborations.
 - Educators can negotiate with the community partner to determine when and how this would occur.
 - The process should ensure no penalty or loss for the community.

Pre-Departure Learning Objectives

During this phase of program development, CBGL educators and community partners can determine necessary learning outcomes for students engaged in the pre-departure and orientation programming. Educators should:

- Embed relational preparation work into the curriculum of the pre-departure phase.
- Establish key points of framing for the curriculum of the pre-departure program.
 - Humility, empathy, curiosity, and grounded humanism should continue to be at the forefront of curricular design.
 - Critical hope can provide useful framing to help promote systems thinking and social responsibility.
 - Emotional intelligence and intercultural resilience are helpful points of framing to prepare students to engage respectfully and ethically in cross-cultural interactions.
- Identify concepts to prepare students to exercise leadership in complex adaptive systems.
 - Leadership capacity and efficacy are necessary tools to help students prepare to contribute to systemic change efforts.

- Systems thinking is a necessary tool for students to understand interconnectedness and autopoiesis.
- Students should learn how to engage in tentative ideation and act experimentally.
- Design program curriculum to explore relevant cultural frameworks and social structures.
 - Students need to have a basic understanding of social realities and systems within the host country.
 - Educators can use this learning experience as a way to introduce students to concepts of socialization and knowledge production, which may increase their self-awareness concerning how they navigate difference.
 - Educators should teach students about cultural norms and conventions related to basic etiquette. This would include conversational language and approaches for ethical arrival and departure.
- Develop mechanisms to ensure commitment from students prior to the in-country experience.
 - Educators might consider connecting students with the community during the pre-departure phase so they can begin working.

Program Cycle Debrief and Evaluation

Following the program cycle, university and community partners should find multiple times to debrief and make sense of the experience. This would also involve conducting formal program evaluation and beginning to map out the partnership for the following year. During this phase, educators should:

- Reflect on the flow of benefits within the partnership throughout the cycle.

- As suggested in the literature review, educators should engage in critical self-reflection *and* invite authentic feedback from the community partner.
- Work with the community partner to evaluate how the design and focus of the program reflected community voice in this cycle.

Alumni Engagement

During this phase of the partnership development, educators and community partners can identify what format of long-term connection with program alumni may be of interest. Educators should:

- Work with the community partner to brainstorm options for alumni engagement.
 - For example, educators could host regular alumni reunions and/or coordinate alumni trips back to the community.
 - Providing structured alumni engagement can allow students to experiment with the change in format of their relationship with the community and connect to the relational orientation of the community partners.

Tejiendo los Hilos

En este capítulo, presento la esperanza de la comunidad para futuras colaboraciones con voluntarios extranjeros. Donde en el capítulo anterior, Gigi desenredó los hilos del tapiz, en esta parte del testimonio, comienza a tejerlos de nuevo:

El tejido se hace una linda obra ya que los hilos se unen de corazón. Aunque algunos hilos no se ven por toda la tela, dejan un diseño especial que contribuye a la belleza del tejido. Juntos, tejemos el futuro. El voluntariado recíproco se trata de las oportunidades de recibir y dar conocimiento. Es decir, hay aprendizaje y enseñanza de ambos lados de la colaboración. Además, consta de relaciones sinceras que se basan en la entrega de corazón y en las despedidas éticas. A través de una visión compartida y la perspectiva de un liderazgo que se construye, estas colaboraciones recíprocas tienen el potencial de crear un mundo mejor.

A continuación, presento secciones del testimonio que describen oportunidades para (a) dar y recibir conocimiento, (b) fomentar relaciones auténticas, (c) venir del corazón, (d) partir éticamente, (e) co-construir liderazgo, y (f) satisfacer la necesidad de una visión compartida.

Dar y Recibir Conocimiento

En esta sección del testimonio, Gigi comparte sobre sus concepciones de reciprocidad y cómo el aprendizaje mutuo que se desarrolla a través de asociaciones significativas puede crear oportunidades de transformación dentro de su comunidad y para los voluntarios que la visitan.

Para explicar mejor la naturaleza mutua del voluntariado recíproco, me pongo a pensar en la pedagogía de nuestra escuela. En nuestra escuela, nos enfocamos en la enseñanza de tres conciencias – la conciencia de ser, la conciencia colectiva y la conciencia trascendental. De esta manera reconocemos que el

bienestar de un ser humano no solo se trata del individuo, sino también de su comunidad, su ambiente y su historia. Es un enfoque holístico a través del cual reconocemos la naturaleza sistémica de nuestros problemas sociales y las soluciones de ellos. Así es con el voluntariado. El trabajo del voluntario influye y es influenciado por el sistema existente y el que podría ser. Se trata de los beneficios personales y los colectivos – los físicos y los espirituales. Las transformaciones se logran a través de la conexión entre el voluntario y la comunidad. Sin embargo, aunque los presento en pares, estos conceptos no son dicotomías, sino elementos del tejido que se complementan. Para el voluntario igual que para nosotros, hay oportunidades de aprender y enseñar. Llegan los voluntarios con sus propios conocimientos y podemos ver como se pueden unificar con los nuestros.

La verdad es que los voluntarios que quieren venir con ganas de trabajar, de aprender y de aportar son los que dejan el impacto más profundo en nuestra comunidad. Dejan herramientas y procesos que nosotros podemos desarrollar y contextualizar. No se creen expertos ni salvadores – entienden que sus ideas pueden ser muy beneficiosas al contextualizarse culturalmente. No se puede intervenir exactamente como se hace allá de dónde vienes porque las cosas son diferentes aquí. Recuerdo una voluntaria que vino con ganas de aprender – no quería imponer su conocimiento estadounidense. Siempre preguntaba cómo podía ayudar y cómo hacerlo de forma adecuada. Fue una buenísima experiencia porque su prioridad era abordar las necesidades de la organización y de nuestros niños. Antes de salir, tradujo un libro sobre los gérmenes del inglés al español para que

lo usáramos para aprender de higiene y cómo atender mejor la salud de los niños. El aporte sin ánimo de imposición nos sirve muchísimo. Voluntario, por favor, ven con tus conocimientos y tus ideas. Nosotros queremos aprender y ver qué se puede adaptar y qué no funciona en nuestro contexto. Pero ven de manera humilde. Culturalmente, se nos inculca a recibirte con felicidad y sonrisas y a adoptar tus ideas sin pensar en las posibles consecuencias. Sería una colaboración maravillosa si pudiéramos pensar en cómo tus ideas pueden aportar y unificarse a los conocimientos de nuestros ancestros. Sería beneficiosa de ambos lados porque tú aprenderías de nosotros y nosotros de ti. Y así transformaríamos la visión del voluntariado.

Lograr esta reciprocidad a pesar de las diferencias culturales puede ser difícil. Pero la verdad es que estas diferencias no tienen que resultar en grandes choques. Se pueden unificar para generar crecimientos mutuos que resulten en transformaciones significativas. Por lo tanto, es importante entender que en la base de todo conocimiento se encuentra el contexto geográfico y cultural. Este concepto representa otra manera de pensar en las diferencias. No somos diferentes por ser razas distintas. Somos diferentes porque nuestros ancestros comunes llegaron a distintas partes del mundo y conocieron la tierra, crearon sabiduría con respecto a ella y construyeron una cultura alrededor de esta sabiduría. Ni nuestras ideas ni las tuyas son mejores, universales o infalibles. Son contextualizadas y circunstanciales. Te pido que recuerdes esto porque vemos que tú no siempre vienes con este entendimiento.

Compañero, te suplico que no te creás menos que el extranjero. Me decís que te gusta que vengan porque no tenés nada de conocimiento y querés aprender de la destreza del voluntario. ¡Así no es! Vos tenés la sabiduría de nuestros ancestros y de tus propias experiencias. Vos podés enseñarles a los voluntarios de nuestro contexto, de nuestra cultura, de nuestro trabajo y de nuestras necesidades. Vos sos una persona increíble y espero que recordés esto. La reciprocidad requiere que nosotros también reconozcamos nuestro poder y lo que podemos contribuir a la colaboración. No te creás menos que nadie.

El intercambio recíproco se basa en la idea del gana-gana. Tenemos que reflexionar sobre cuáles pueden ser los beneficios para ambos lados. Educador de voluntariado, no solo pienses de manera sencilla en los beneficios. Muchas veces vienes con algunas expectativas sobre los resultados esperados con respecto al aprendizaje y desarrollo intercultural de tus estudiantes. Crees que nuestros únicos beneficios son gracias al servicio que nos han prestado. La verdad es que no solo se trata del servicio que hacen los voluntarios. Para nosotros también es una oportunidad tremenda de aprendizaje. Podemos – y como anfitriones, necesitamos – aprender de la cultura y del contexto de dónde vienes. Es fácil juzgarte por tus fracasos culturales, pero de verdad tus maneras de ser son distintas porque tu contexto es distinto. No me refiero a que vengas sin ningún interés o a que no te esfuerces por conocer nuestras normas culturales. Tampoco puedes venir a imponer tus propias normas. Nosotros estamos abiertos e interesados en este intercambio intercultural. Nos sirve este proceso de interaprendizaje porque es una oportunidad para desarrollar nuestro pensamiento crítico. Analizamos tus

propuestas, aprendemos del contexto en el cual se basan, evaluamos nuestros propios conocimientos y contextos y adaptamos tus ideas para que funcionen en nuestra realidad. Sí, el trabajo servicial que tú haces es importante. Nos aporta mucho. Y más aún, el intercambio cultural nos ayuda a fortalecernos y a ampliar nuestros horizontes.

Gigi reitera el sistema de conocimiento distintivo de su comunidad y reflexiona sobre cómo su organización ha diseñado el modelo educativo de su escuela con intencionalidad para integrar la cosmovisión maya en las experiencias de aprendizaje de los niños. Al situar la cosmovisión maya como un marco legítimo para la resolución de problemas locales, Gigi le recuerda a los voluntarios extranjeros que eviten las tendencias coloniales que buscan invalidar a los pueblos indígenas. También nos pide que recordemos que somos el producto de los sistemas sociales en los que vivimos. Por un lado, esto sirve para contextualizar el conocimiento y la teoría. Por otro lado, mientras Gigi reconoce que estos sistemas actúan sobre nosotros, como seres humanos también tenemos la capacidad de influir en ellos.

Es a través del esfuerzo colaborativo, desde la perspectiva de Gigi, que se produce un cambio significativo. Reflexiona sobre cómo las diferencias no tienen por qué dar lugar a enfrentamientos, sino que pueden complementarse entre sí para avanzar en el trabajo necesario. Dada esta perspectiva agente y relacional de la transformación social, los educadores de CBGL deben preparar a los estudiantes para comprender la interconexión y la autopoiesis (Luhmann, 1986). Además, los educadores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad y la eficacia relacionadas con la contribución a los esfuerzos de cambio sistémico. Sin embargo, como se discutió en el capítulo anterior, este trabajo debe hacerse con humildad y humanismo

fundamentado a la vanguardia para que los estudiantes no caigan inadvertidamente en orientaciones salvadoras.

La viñeta sobre el voluntario que trabajó para adaptarse al contexto local y satisfacer las necesidades de la organización y la comunidad ejemplifica la naturaleza relacional de las colaboraciones. En lugar de confiar en la instrucción de los miembros de la organización o imponer sus propias perspectivas, esta voluntaria observó, hizo preguntas y experimentó. Los educadores de CBGL deben trabajar con socios comunitarios para diseñar un plan de estudios previo a la partida para que los estudiantes puedan establecer mecanismos efectivos para navegar por la ambigüedad cultural en lugar de participar potencialmente en la evitación de la incertidumbre.

Es probable que los estudiantes necesiten desarrollar una orientación basada en la resiliencia y la experimentación a medida que abordan su trabajo con socios comunitarios. Si bien las experiencias desafiantes descritas en esta disertación pueden interpretarse como abrumadoramente negativas, tanto los educadores como los estudiantes deben tener en cuenta el marco de la esperanza crítica mientras se preparan para participar a través de los límites socioculturales. Actuar experimentalmente y acercarse a la experiencia CBGL a través de una lente de aprendizaje puede ayudar a los estudiantes a aprender habilidades de ideación tentativa.

Además, la discusión de Gigi sobre el origen de las diferencias apunta a la necesidad de educar a los estudiantes sobre la diversidad de la diversidad. En lugar de imponer marcos de raza y racialización centrados en los Estados Unidos dentro de contextos donde estos pueden no tener tanta importancia, la fase previa a la partida de los programas debe preparar a los estudiantes para comprender las realidades sociales y los sistemas dentro del país anfitrión y, si es diferente, la comunidad local. Profundizar la comprensión de los estudiantes de los procesos de

socialización y producción de conocimiento puede ayudarlos a aumentar su autoconciencia sobre cómo se involucran con marcos epistemológicos y culturales diferentes de los suyos.

Para reforzar este punto, Gigi vuelve a emplear un enfoque indirecto de la comunicación. Es importante señalar que, de hecho, habla con sus colegas y familias locales sobre la inferioridad internalizada que se les ha impuesto a través de la violencia patrocinada por el estado y los sistemas educativos y políticos opresivos. Sin embargo, en esta sección del testimonio, parece que Gigi está informando a los socios extranjeros de las realidades de estas inseguridades. La emoción en esta sección, ilustrada por el uso de signos de exclamación y un discurso más informal, llama nuestra atención sobre las dolorosas experiencias que ella y su comunidad han tenido con voluntarios extranjeros que perpetúan interacciones problemáticas y deshumanizantes.

Esto sugiere que los educadores de CBGL deben considerar cómo diseñar experiencias programáticas que sitúen a los miembros de la comunidad como expertos en la resolución de problemas locales. Hacerlo podría alterar las normas coloniales al empoderar a los miembros de la comunidad e ilustrar a los estudiantes cuán bien informados están los miembros de la comunidad. Además, el testimonio de Gigi sugiere que crear oportunidades que permitan aprender y compartir en ambos lados es crucial para la reciprocidad. Al ampliar nuestra comprensión de los beneficios comunitarios más allá del alcance de cualquier trabajo contribuido, los educadores evitan ver a los miembros de la comunidad a través de una lente superficial e infantilizante. En cambio, sacamos a la superficie un proceso de aprendizaje mutuo.

Relaciones Auténticas

Para fomentar asociaciones en las que este aprendizaje mutuo puede ocurrir, Gigi sugiere que las relaciones auténticas deben estar al centro del trabajo colaborativo.

Esta reciprocidad no se logra sin las relaciones sinceras. La conexión personal es súper importante para el éxito de una colaboración. Si tenemos esta confianza mutua y sabemos que sinceramente te importamos, podemos mejorar y fortalecer este lazo juntos. Si no tenemos una conexión personal contigo, es probable que no nos sintamos cómodos compartiendo nuestros comentarios y aportaciones sinceras cuando las solicites. Nos mandas un cuestionario de escala Likert y esperas que digamos nuestros verdaderos pensamientos. Pero ¿qué tal que si por decir las críticas, decides ya no apoyarnos? Entonces, perdemos el aporte financiero y el aporte laboral. Solo porque tu ego no soporta la crítica.

Al contrario, si vienes con sinceridad y con ganas de construir una relación recíproca y priorizas esa conexión personal como base de la colaboración, entonces podemos confiar en ti. Podemos diseñar, implementar y evaluar estos proyectos para que sean gana-gana en vez de un proceso unilateral. Es una dinámica relacional que toma tiempo. No te apures, voluntario. Participa en el proceso de conocernos y abrirte para que te conozcamos. Así puedes entregarte de corazón y despedirte éticamente.

Es importante tener en cuenta que las relaciones y la confianza son elementos centrales a las culturas colectivistas y de alto contexto como la de Guatemala. Además, son las base de las asociaciones recíprocas en general porque implican la construcción de una conexión significativa entre la comunidad y los socios universitarios. El testimonio de Gigi sugiere que los educadores de CBGL deben considerar como demostrar su compromiso a los socios comunitarios más allá del alcance del programa. Dada la asimetría de poder inherente a la relación, establecer confianza puede ser un desafío y probablemente requerirá más intencionalidad por parte del educador.

Como se ve en la revisión de la literatura, definir, diseñar, implementar y evaluar en colaboración con los programas de CBGL puede mitigar los diferenciales de poder, crear oportunidades para el trabajo relacional y fomentar la confianza. Además, los educadores deben considerar cómo podrían incorporar el trabajo de preparación relacional en el currículo de la fase previa a la partida. Las siguientes dos secciones del testimonio discuten dos elementos clave de las relaciones auténticas: la entrega de corazón y la despedida ética.

Entrega de Corazón

El trabajo que CC hace dentro de la comunidad guatemalteca emerge del corazón. Hay pasión y compromiso con la comunidad basado en el amor y la conexión humana. Si bien los voluntarios no pueden ingresar con esta misma conexión personal establecida con las personas o el contexto, Gigi llama a los extranjeros a centrar su humanidad en el compromiso que hacen para que puedan ingresar a la comunidad con el corazón.

La entrega de corazón es una entrega sincera, más humana. El sistema capitalista nos ha enseñado a navegar como autómatas, pero los seres humanos no somos robots. Tenemos esta interconexión con los seres vivos, con la tierra, con todo. A través de esta interconexión, nos hacemos conscientes de nuestra humanidad – descubrimos que además de la mente, tenemos el corazón. Entonces, esta entrega se hace mucho más sincera – mucho más nutrida – cuando se basa en este corazón humano. Al venir así, sin contraerte, te vas a expandir hacia una nueva humanidad.

Muchos voluntarios han sido muy amables y generosos. Vienes con tus ideas y experiencias que quieres compartir, y también tienes interés por aprender de nuestras perspectivas. Estos voluntarios son los que más nos aportan porque

han venido y aceptaron que lo necesario no siempre es lo atractivo. Así, no vienes con la mentalidad que vas a ser turista o aventurero. No queremos decir que nunca salgas a conocer el pueblo, pero vienes a trabajar y a hacer lo que necesita la organización. Haces papeleo, proyectos de construcción, visitas de casa, limpieza urbana y otros trabajos sucios. Y lo haces en conjunto con nosotros. Aunque en tu tiempo aquí no ves el impacto de tu trabajo, es un aporte increíble para nosotros. Entiende que el cambio social toma tiempo y alégrate de ser parte de nuestro movimiento.

Es necesario que, como voluntario, vengas con el entendimiento de que estás para servir no para que te sirvamos. A veces nos parece que este compromiso se te ha olvidado. Según tú, eres voluntario y vienes a aportarnos, pero te quedas en el rincón de la oficina aburrido esperando a que te digamos qué hacer. ¿Por qué no nos preguntas cómo nos puedes ayudar? Los voluntarios que se entregan de corazón son los que nos aportan más que nadie. Nos conectamos con sinceridad y se ve que les importamos. Toma tu tiempo para conocernos y aprender muy de cerca de nuestra realidad. No impongas tus ideas de cómo son o cómo deben ser las cosas. Sino invítanos a una plática para co-crear las intervenciones de aporte.

Cuando vienes con empatía y con ganas de trabajar, de verdad vas a tener un efecto significativo en los esfuerzos de nuestra organización. A veces vienes de diferentes partes del mundo con esa mentalidad de aventurero y turista. Te emborrachas casi cada noche y no puedes ni quieres trabajar. Pero también vienen los que sí tienen ganas de trabajar y de aprender. Con esta mentalidad, pasas tiempo con las familias para aprender de su realidad e interactúas con humildad

con ellas. No juzgas las circunstancias de pobreza e intentas contextualizar tus ideas para que puedan implementarse en las familias.

Para Gigi y los miembros de su comunidad, un enfoque humano del trabajo es necesario para contrarrestar la explotación histórica que han experimentado a través del capitalismo. Apoyándose en la cosmovisión maya como base del sentido interconectado del mundo, Gigi sugiere que las asociaciones sinceras son necesarias para la reciprocidad. Participar en asociaciones recíprocas desde un lugar de reconocimiento de la humanidad primero es una estrategia que Gigi sugiere podría permitir una conexión más profunda y una transformación más sostenible.

Una razón para esto es que centrar la humanidad de la comunidad local y de los socios universitarios equilibra inherentemente la dinámica de poder, al menos a nivel interpersonal. Si los estudiantes ven a los miembros de la comunidad como seres humanos antes de verlos como empobrecidos o sin educación, entonces pueden conectarse con sus historias en lugar de con su condición actual. De esta manera, los estudiantes pueden evitar las tentaciones de imponer sus propias perspectivas y enfoques y, en cambio, permanecer abiertos al aprendizaje en comunidad. Además, un enfoque en la humanidad común podría aliviar cualquier frustración potencial que los estudiantes puedan tener con respecto al trabajo que de otro modo podrían haber visto como *inferior a ellos*, ya que se alejan de una jerarquía social que sitúa a los del norte global como superiores a los del sur global.

Además, este enfoque relacional puede permitir a los estudiantes aceptar que la transformación es un proceso a largo plazo, y es probable que los resultados medibles no se vean durante su tiempo en la comunidad. Sin embargo, si establecen conexiones significativas con los miembros de la comunidad, pueden tener oportunidades de mantener estas relaciones y ver los

resultados a través de las redes sociales, los medios de comunicación o incluso las visitas de regreso. Estas aspiraciones que Gigi destaca en su testimonio sugieren que los educadores de CBGL deben comprometerse a centrar el humanismo fundamentado como un resultado de aprendizaje central para los estudiantes en las fases previas a la partida y en el país del programa. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para la empatía, la curiosidad, la humildad y ver a la humanidad son cruciales para lograr una reciprocidad sostenible en las asociaciones globales.

Despedida Ética

Las despedidas pueden ser un momento de tristeza y pérdida, o pueden verse como un marcador en una historia interminable de la conexión humana. Para Gigi, el concepto de adiós no debe verse como algo de permanencia. En una asociación recíproca, siempre debe existir la esperanza y la apertura para su regreso.

Como somos parte de un todo, cuando te vas olvidándonos sin la esperanza sincera de volvernos a ver, se siente una gran pérdida, como si el todo que conformamos se fragmenta. La despedida es uno de los aspectos del voluntariado que es muy difícil de enfrentar. En el escaso tiempo que estás aquí te haces parte de nuestra familia, nos parece que estamos perdiendo una parte de nosotros mismos. Aunque es difícil para el equipo, es aún peor para los niños. Te dedicas a su crecimiento y llegas a ser una persona muy importante para ellos. Se ve que los niños siempre tienen sus corazones abiertos a recibir a cualquier persona. Esta es una de las peores consecuencias del voluntariado, cuando te vas y te despides para siempre, desconectándote de nosotros. Entonces, despedámonos con un hasta pronto y no con un adiós.

La despedida puede ser algo devastador, pero no tiene que ser así. Recuerdo a una voluntaria muy sincera y amable. Se conectó inmediatamente con los niños y los ayudó a interrelacionarse y a aprender. Les dio herramientas para resolver conflictos, entender a procesar sus emociones y pedir perdón. Los niños la querían mucho – algo que pasa frecuentemente con los voluntarios. La verdad es que nuestros niños no entienden que solo vienen por un rato y que después se van. Para ellos, su presencia es para siempre. Por eso, cuando llega el momento de despedirse, es devastador.

Cuando se fue esta voluntaria a la que querían tanto, todos se pusieron a llorar. Pero ella era y es una persona sincera y sus conexiones con los niños y con nuestra comunidad son auténticas. Sigue en contacto, de vez en cuando hace videollamadas con los estudiantes y con el equipo. Así los niños saben que el cariño que les daba no era una farsa. Eso es importante entender cuando vienes aquí. Nuestros niños necesitan y merecen sinceridad. Explícales desde el principio que todo tiene su tiempo y que tú estarás aquí con ellos por un corto plazo. No se puede suprimir totalmente la tristeza de la infaltable despedida, pero se puede mitigar el vacío que dejas cuando te vas. Por eso, mantente en contacto con ellos. Te van a querer muchísimo, con todo el cariño de la niñez. Por favor, no los defraudes.

En la línea de conectarse con la humanidad, un desafío que surge con el trabajo relacional es que, inevitablemente, el tiempo de los estudiantes en el país llegará a su fin. En muchas experiencias pasadas, Gigi reflexiona sobre la dolorosa comprensión que ha llegado con la partida cuando no hay indicación del voluntario extranjero de que mantendrán el contacto o dejarán abierta la oportunidad de una visita de regreso. Esto está en gran parte relacionado con la

orientación colectivista de la cultura guatemalteca y las convenciones relacionadas con las salidas a través de muchas culturas en América Latina. En lugar de usar la palabra *adiós*, que se enseña comúnmente en los Estados Unidos como la principal forma en español de decir adiós, muchas personas en toda América Latina usarán frases informales como, *hasta la próxima*, para evitar la sensación de permanencia en la despedida.

Como Gigi cuenta, la etiqueta en torno a las salidas es de particular importancia cuando se trata de los niños con los que trabajan muchos voluntarios. Dadas las altas tasas de pobreza y dependencia de los servicios de transporte público o privado, el concepto de movilidad no es tan común en Guatemala como en algunos países del norte global. Por ejemplo, hay muchas personas dentro de la comunidad local que pasan décadas sin salir de la ciudad. Como tal, los niños locales pueden no tener muchas experiencias con despedidas permanentes.

Dadas estas realidades, los educadores de CBGL deben enseñar a los estudiantes sobre las normas culturales relacionadas con la llegada y la salida e incorporar la inteligencia emocional en el plan de estudios de los programas previos a la partida. Si bien los educadores pueden dudar en restringir aparentemente la expresión emocional de los estudiantes, es importante que reconozcan el impacto contextual que puede tener una alta expresión emocional. Además, los educadores pueden considerar oportunidades para organizar reuniones virtuales u otros mecanismos para conexiones estructuradas entre estudiantes y miembros de la comunidad después de la experiencia CBGL. Hacerlo puede proporcionar una oportunidad para que los estudiantes experimenten con el cambio en el formato de su relación con la comunidad.

Liderazgo Co-Construido

La filosofía de liderazgo que Gigi cree necesaria para las asociaciones recíprocas es colectiva y co-construida.

En el fondo de nuestra organización creemos que, a través del liderazgo comunitario, todo se puede lograr. Todos podemos ser líderes. Eso es parte del fortalecimiento que construimos con las familias. Pero también nosotros mismos tenemos que evaluar cómo vivimos, cómo lideramos. El liderazgo se construye a través del compromiso hacia el bien de todos. Compañero, vos sos una parte de nuestro liderazgo. Voluntario, tú también eres parte de nuestro liderazgo. Juntos podemos realizar grandes cambios por nuestro pueblo, nuestro país y nuestro mundo. Además, podemos decir que cualquier persona puede ejercer el liderazgo, y tenemos que ser ejemplos de esa perspectiva. Es un esfuerzo comunitario en el que todos somos iguales. Podemos liderar, enseñar y aprender.

En línea con la orientación colectivista de la cultura guatemalteca, Gigi discute la visión co-construida del liderazgo incrustado en su organización. Si bien hay una tendencia en el país hacia la dependencia de la autoridad, muchas ONG están trabajando para interrumpir y transformar ese paradigma. Debido a la historia colonial y la narrativa impuesta de la inferioridad indígena, esta comprensión co-construida y colectiva del liderazgo es crucial para el empoderamiento y la transformación de la comunidad. Esta sección del testimonio destaca una implicación clave para la fase temprana de desarrollo del programa.

A medida que los educadores se toman el tiempo para construir relaciones con los socios de la comunidad, es crucial para ellos comprender las perspectivas y orientaciones que informan el trabajo de estos miembros de la organización. A menudo, conceptos como liderazgo pueden asumir ideales hegemónicos e incuestionables. Un educador que no se adscribe a conceptualizaciones co-construidas de liderazgo puede encontrarse inadvertidamente en desacuerdo con su compañero de la comunidad e incluso socavar el trabajo emprendido dentro

de la comunidad. En el caso de la organización de Gigi, por ejemplo, una asociación recíproca funcionaría para alinear las perspectivas de liderazgo enseñadas en la fase previa a la partida. Exponer a los estudiantes a teorías de liderazgo colectivas y co-construidas también podría contribuir a su comprensión y aprecio por las perspectivas de los miembros de la comunidad.

Visión Compartida

Como esfuerzo mutuo, la reciprocidad implica definir una visión compartida que guíe el trabajo colaborativo y tenga en cuenta las necesidades e intereses de todos los involucrados.

Las colaboraciones significativas son las que logran una visión compartida entre la organización y los voluntarios. Se aclaran y se alinean las expectativas y los resultados. Se toman en cuenta tus intereses y tus cualificaciones como voluntario para que puedas aportarnos mejor a nosotros y para que podamos ofrecerte experiencias individualizadas y significativas. De verdad, no hay voluntario bueno o malo. Lo más importante es que vengas con convicción y con vocación. Compañero guatemalteco, entendé que a los voluntarios que vienen con estas aproximaciones les tenés que aportar también para que sigan enfocados y comprometidos con el avance de nuestra comunidad. Los que no vienen con estas mentalidades no son voluntarios. Son turistas y es importante que tengamos mecanismos para facilitar una separación respetuosa y educativa.

Estas colaboraciones pueden ser beneficiosas. Pero típicamente se ve que son de una sola vía. Son para el beneficio tuyo y nos parece que no importa el impacto que nos dejas. Vienes con tus propios resultados idealizados en vez de sentarte con nosotros para tener una conversación sobre nuestras necesidades y

cómo nos puedes aportar. Haces tu proyecto que ya has planeado y ya. Te vas. Adiós y hasta nunca más. A través de tu despedida para siempre, nos damos cuenta de lo poco que te importamos. Lo peor es que seguimos aquí con los brazos abiertos, listos para recibirte de nuevo. Entiende que, a través de esta historia de experiencias con el voluntariado unilateral, nos cansa mucho recibirte vez tras vez. Pero no tiene que ser así. Para nosotros, estas colaboraciones no son una calle de una sola dirección. Queremos y debemos adaptarnos a tu cultura también y aprender a ser mejores anfitriones. Somos capaces de hacer esto. Cuidado de no caer, aún sin querer, en la trampa de disminuir o subestimar nuestra capacidad. Es un intercambio para nosotros – es decir que tú sí necesitas prepararte mejor para navegar nuestro contexto y nosotros debemos prepararnos mejor para apoyarte a ese respecto.

Para centrarnos en una visión compartida, tú y nosotros debemos tener un equilibrio de prioridades y objetivos. Nosotros tenemos una historia que es muy importante contar. Pero si tú solo piensas en lo que puedes ofrecerles a tus estudiantes y te importa más la experiencia global que puedes vender que el impacto que tienen aquí, la reciprocidad no existe. Tienes que recordar que los problemas humanos no son estables. Aunque nos parece que te gusta la estabilidad en tu contexto, los seres humanos somos complejos y cambiantes. Nuestra organización siempre tiene que evolucionar para ser relevante para las necesidades actuales de nuestra comunidad. No puedes seguir con los mismos proyectos año tras año solo porque quieres promover tus programas y pretender saber exactamente lo que vas a hacer aquí. Así no es la vida, amigo. Las cosas

cambian, y si dejamos algunos proyectos para que te puedas enfocar solo en ellos, no es un servicio para nosotros. Es solo servicio para ti. Los voluntarios y los gerentes de programas típicamente empiezan con muy buenas intenciones. Quieres hacerte parte de las transformaciones que queremos lograr en nuestras comunidades. De verdad nos parece que son sinceros tus intereses en aportarnos. Sin embargo, vienes con una variedad de prioridades conflictivas. Por lo tanto, muchas veces, tus propias necesidades e intereses prevalecen sobre los nuestros que se dejan olvidados.

Para lograr una colaboración recíproca, es necesario entender precisamente cómo se define el éxito para la organización, para los voluntarios y para los miembros de la comunidad. Como gerentes de organizaciones, nos tenemos que preguntar, ¿cuál es la cultura de los voluntarios y cómo podemos hacer que se sientan cómodos para contribuir al bien de los demás? Nosotros tenemos una cultura colectivista – es decir que nos importa el bien comunitario. Pero no todas las culturas son así. Muchas veces, vienes de algún contexto individualista y te importa más el valor individual. Necesitamos a líderes de programas de voluntariado que entiendan qué es el voluntariado y nuestro contexto para que nos respeten. Cuando no se satisfacen estas expectativas mínimas, es necesario que los volunturistas tengan la oportunidad de entender por qué no funcionó la colaboración. Además, es necesario que no te sintás desilusionado y cansado porque la verdad es que, con un mayor compromiso a la reciprocidad de ambos lados, el voluntariado puede ser algo muy constructivo.

Gigi sugiere aquí que la reciprocidad se basa en la capacidad de la universidad y los socios de la comunidad para establecer una visión compartida para la colaboración. Esta visión compartida debería abarcar más que el programa CBGL. Más bien, debe involucrar visiones de resultados a largo plazo para los socios comunitarios y universitarios a fin de crear espacio para colaboraciones adicionales que puedan fortalecer la asociación.

A medida que el testimonio llega a su fin, Gigi plantea una perspectiva crucial que reitera el sentido de esperanza crítica que ella y su comunidad tienen con respecto a las asociaciones globales. Después de compartir tantas historias de experiencias desafiantes y dañinas con extranjeros, Gigi argumenta que, en realidad, estas personas simplemente *no* eran voluntarios. En cambio, señala la convicción y la vocación como criterios para futuras asociaciones. Esto sugiere que los educadores de CBGL necesitan desarrollar mecanismos para garantizar el compromiso de los estudiantes antes de la experiencia en el país. Una oportunidad para lograr esto sería involucrar a los estudiantes en el trabajo con la comunidad durante la fase previa a la partida. Hacerlo podría mejorar la aceptación de los estudiantes, ya que estarían invertidos en el proyecto para cuando lleguen al país. Además, esto podría facilitar las conexiones tempranas entre los estudiantes y los miembros de la comunidad. Otro punto importante que Gigi saca a la superficie con respecto a este compromiso es que las asociaciones de CBGL deben establecer mecanismos para que el socio de la comunidad proporcione retroalimentación en tiempo real y, cuando sea necesario, termine las colaboraciones sin penalización para la comunidad. Esto probablemente puede parecer riesgoso para los educadores, pero la existencia de dicho protocolo puede proporcionar una motivación adicional para garantizar que los estudiantes estén adecuadamente preparados para ingresar a la comunidad local y representar a la asociación.

Además, los educadores de CBGL deben participar en una reflexión continua sobre el flujo de beneficios dentro de la asociación. Debido a la asimetría de poder inherente, Gigi indica que los beneficios tienden hacia los socios universitarios sin esfuerzos intencionales para mantener el equilibrio. En línea con la orientación activa a la reciprocidad descrita en la revisión de la literatura, que establece que la reciprocidad se construye y reconstruye a lo largo de la asociación, esto sugiere que la base relacional establecida al principio del diseño del programa no es suficiente para garantizar la reciprocidad a largo plazo. Más bien, los educadores de CBGL deberán reevaluar constantemente el diseño y centrarse en sus programas para garantizar que siempre se tenga en cuenta la voz de la comunidad.

La discusión cargada de emociones en el segundo párrafo de esta sección del testimonio apunta al daño que se hace cuando la reciprocidad no está a la vanguardia de las asociaciones. Gigi no solo destaca cómo las asociaciones pasadas han sido unilaterales, sino que también señala cómo la orientación relacional de su comunidad resulta en desafíos adicionales cuando se sienten aprovechados. Estos desafíos se exacerban aún más cuando se combinan con la comprensión de que el socio extranjero nunca vio realmente a la comunidad como capaz. Los educadores de CBGL deben ser cautelosos en la construcción y el mantenimiento de asociaciones globales, especialmente en el sur global. Dada la dinámica de poder, la historia colonial e imperial y las diferencias en los marcos culturales, los educadores deben hacer un inventario honesto de su propia capacidad de reciprocidad y luego determinar cómo proceder éticamente. No hacerlo puede perpetuar realidades opresivas en todo el mundo.

Resumen del Capítulo

Después de desenredar los hilos de las asociaciones globales, esta parte del testimonio ilustra la esperanza crítica de Gigi. Ella metafóricamente entrelaza una visión de una asociación

más fuerte que se centra en la humanidad de todos los involucrados. Dada la historia de explotación y asociaciones globales unilaterales, las instituciones de educación superior deben fortalecer su compromiso con la reciprocidad con los socios de la comunidad para diseñar experiencias de aprendizaje éticas para los estudiantes que se alineen con los intereses y necesidades de la comunidad. En teoría, CBGL está bien situado para contribuir significativamente a la misión cívica de la educación superior y promover una transformación social significativa en todo el mundo. En la práctica, sin embargo, el testimonio de Gigi sugiere que a menudo hay una desconexión entre las mejores prácticas establecidas y las experiencias de las comunidades anfitrionas.

Las siguientes recomendaciones para la reciprocidad en la programación del CBGL reflejan un resumen de la discusión proporcionada a lo largo de este capítulo. Al igual que en el resumen del capítulo anterior, estas recomendaciones se refieren principalmente a las condiciones necesarias para establecer y mantener asociaciones entre educadores y organizaciones comunitarias. Basado en el análisis del testimonio de Gigi, hay seis fases distintas del desarrollo del programa que los educadores de CBGL deben tener en cuenta al construir asociaciones: (1) preparación institucional, (2) desarrollo de asociaciones, (3) diseño de programas, (4) objetivos de aprendizaje previos a la partida, (5) informe y evaluación del ciclo del programa, y (6) participación de exalumnos.

Preparación Institucional

Como se describió en el Capítulo 7, la fase de preparación institucional o el desarrollo del programa sienta las bases para la reciprocidad en las asociaciones. Los educadores deben utilizar esta fase para determinar las condiciones institucionales, departamentales y personales necesarias para las asociaciones éticas y recíprocas. Durante esta fase, los educadores deben:

- Establecer las condiciones necesarias para incluir la asociación comunidad-universidad dentro de la carga formal de educadores involucrados en la asociación.
 - Al hacerlo permite a los educadores dedicar tiempo para construir y mantener la asociación, así como proporcionar apoyo continuo a los socios de la comunidad en diversas capacidades.
 - Los educadores también pueden participar en experiencias de desarrollo profesional relevantes para fortalecer su conjunto de habilidades relacionadas con la colaboración más allá del programa CBGL.
- Hacer un inventario de su capacidad actual para comprometerse con asociaciones recíprocas.
 - Como se describe en la revisión de la literatura, puede ser más ético poner fin a las asociaciones en lugar de perpetuar las realidades problemáticas y coloniales. Al igual que con todas las decisiones relacionadas con los programas, esto debe discutirse con los socios de la comunidad antes de seguir adelante. Sin embargo, el educador debe ser honesto sobre el nivel de reciprocidad que puede proporcionar en una asociación.

Desarrollo de Alianzas

Una vez que se han establecido las condiciones para la reciprocidad, los educadores pueden dirigir su atención al trabajo de establecer, cultivar y mantener asociaciones con organizaciones comunitarias. Durante esta fase, los educadores deben:

- Demostrar su compromiso con los socios de la comunidad más allá del alcance del programa.

- Los educadores deben trabajar con sus socios comunitarios para identificar cualquier apoyo que puedan brindar a la organización dadas sus habilidades y necesidades de la comunidad.
- Participar en un proceso colaborativo de definición y diseño del programa CBGL.
 - Esto implicará el diseño de la fase previa a la partida y en el país, así como la construcción de un plan para la evaluación del ciclo del programa y el informe.
 - Los educadores deben ser intencionales al compartir el poder durante este proceso y generar confianza con el socio de la comunidad.
- Conozca los fundamentos teóricos y conceptuales del trabajo realizado por los socios de la comunidad.
 - Los educadores deben trabajar con el socio de la comunidad para definir conceptos, prácticas y procesos relevantes para el trabajo que harán los estudiantes.
 - Hacerlo puede permitir que el educador cree una alineación entre la programación previa a la partida y las perspectivas que los estudiantes deberán comprender al entrar en la asociación.

Diseño del Programa

En este punto del desarrollo del programa, los educadores y los socios comunitarios habrán establecido una conexión significativa y trabajarán juntos para diseñar más concretamente el programa CBGL, incluidos los procesos de informe y evaluación previos a la partida, en el país y en el ciclo del programa. Trabajar con socios comunitarios para diseñar cada fase del programa promueve la reciprocidad. Durante esta fase, los educadores deben:

- Trabajar con socios comunitarios para identificar mecanismos efectivos para que los estudiantes naveguen por la ambigüedad cultural.
- Diseñar experiencias programáticas que sitúen a los miembros de la comunidad como expertos en la resolución de problemas locales.
 - Hacerlo podría alterar las normas coloniales al empoderar a los miembros de la comunidad e ilustrar a los estudiantes cuán bien informados están los miembros de la comunidad.
 - Esto también podría permitir un proceso de aprendizaje mutuo que beneficie a los socios comunitarios y universitarios.
- Establecer mecanismos para que el socio de la comunidad proporcione retroalimentación en tiempo real y, cuando sea necesario, termine las colaboraciones.
 - Los educadores pueden negociar con el socio de la comunidad para determinar cuándo y cómo ocurriría esto.
 - El proceso debe garantizar que no haya penalización o pérdida para la comunidad.

Objetivos de Aprendizaje Previos a la Partida

Durante esta fase de desarrollo del programa, los educadores de CBGL y los socios de la comunidad pueden determinar los resultados de aprendizaje necesarios para los estudiantes que participan en la programación previa a la partida y la orientación. Los educadores deben:

- Integrar el trabajo de preparación relacional en el currículo de la fase previa a la partida.
- Establecer puntos clave como marco para el currículo del programa previo a la partida.
 - La humildad, la empatía, la curiosidad y el humanismo fundamentado deben seguir estando a la vanguardia del diseño curricular.

- La esperanza crítica puede proporcionar un marco útil para ayudar a promover el pensamiento sistémico y la responsabilidad social.
- La inteligencia emocional y la resiliencia intercultural son puntos útiles de encuadre para preparar a los estudiantes para participar respetuosa y éticamente en las interacciones interculturales.
- Identificar conceptos para preparar a los estudiantes para ejercer el liderazgo en sistemas adaptativos complejos.
 - La capacidad de liderazgo y la eficacia son herramientas necesarias para ayudar a los estudiantes a prepararse para contribuir a los esfuerzos de cambio sistémico.
 - El pensamiento sistémico es una herramienta necesaria para que los estudiantes comprendan la interconexión y la autopoiesis.
 - Los estudiantes deben aprender a participar en la ideación tentativa y actuar experimentalmente.
- Diseñar el currículo del programa para explorar marcos culturales relevantes y estructuras sociales.
 - Los estudiantes deben tener una comprensión básica de las realidades y sistemas sociales dentro del país anfitrión.
 - Los educadores pueden usar esta experiencia de aprendizaje como una forma de presentar a los estudiantes los conceptos de socialización y producción de conocimiento, lo que puede aumentar su autoconciencia sobre cómo navegan por la diferencia.

- Los educadores deben enseñar a los estudiantes sobre las normas culturales y las convenciones relacionadas con la etiqueta básica. Esto incluiría lenguaje conversacional y enfoques para la llegada y salida éticas.
- Desarrollar mecanismos para asegurar el compromiso de los estudiantes antes de la experiencia en el país.
 - Los educadores podrían considerar conectar a los estudiantes con la comunidad durante la fase previa a la partida para que puedan comenzar a trabajar.

Informe y Evaluación del Ciclo del Programa

Después del ciclo del programa, los socios universitarios y comunitarios deben encontrar varias veces para informar y dar sentido a la experiencia. Esto también implicaría llevar a cabo una evaluación formal del programa y comenzar a trazar la asociación para el año siguiente.

Durante esta fase, los educadores deben:

- Reflexionar sobre el flujo de beneficios dentro de la asociación a lo largo del ciclo.
 - Como se sugiere en la revisión de la literatura, los educadores deben participar en la autorreflexión crítica e invitar a la retroalimentación auténtica del socio de la comunidad.
- Trabaje con el socio de la comunidad para evaluar cómo el diseño y el enfoque del programa reflejaron la voz de la comunidad en este ciclo.

Participación de Exalumnos

Durante esta fase del desarrollo de la asociación, los educadores y los socios de la comunidad pueden identificar qué formato de conexión a largo plazo con los ex alumnos del programa puede ser de interés. Los educadores deben:

- Trabaje con el socio de la comunidad para intercambiar ideas sobre las opciones para la participación de los exalumnos.
 - Por ejemplo, los educadores podrían organizar reuniones regulares de exalumnos y/o coordinar viajes de exalumnos de regreso a la comunidad.
 - Proporcionar un compromiso estructurado de los exalumnos puede permitir a los estudiantes experimentar con el cambio en el formato de su relación con la comunidad y conectarse con la orientación relacional de los socios de la comunidad.

Chapter 9 - Hilos del Mismo Tejido

I conclude this dissertation with two remaining sections of the testimonio, the beginning and the end. In this way, I continue to avoid a linear path of storytelling. I bridge these bookends to the testimonio to bring to life Gigi's words that we are all *hilos del mismo tejido*, threads of the same tapestry. In this chapter, I will first present the opening to Gigi's narrative, where she discusses her vision for volunteerism. I will then use this framing to weave together the implications for CBGL practice outlined in the previous two chapters and discuss recommendations for future research. Finally, the closing words of Gigi's testimonio will conclude this document. I will not provide interpretation or discussion of her final thoughts and instead reiterate the ongoing, unfolding nature of the tapestry. There is work to be done, and the story continues.

How is volunteerism, and how should it be? Well, for me, volunteers are another thread. We are all threads in this tapestry of humanity, united through a shared history – coming together through lessons both good and bad. They are parts that are stained or tattered. They are tangles and knots. But there are also magnificent and beautiful designs. We who are from the community constitute the constant presence throughout the tapestry, but volunteers are threads that help us create this fabric. It is because of this that they become part of our family. And so, well, we also must receive them from this nature that they are a part of our family.

But I feel that they should also come with a clear understanding that neither they nor we are here to conquer, colonize, or impose any ideas. Instead, the volunteer should come with heart, ready to collaborate. With their knowledge, with their being, with so many things. They should come with the goal of becoming “of” this community instead of

seeing themselves as though they came from another planet or something like that. I feel that this piece is important. We are humans; each and every one of us is a human being. And I think that we should see ourselves as such. Not as a collaborator or a volunteer, but instead to see ourselves as human beings ready to contribute. To contribute from the heart.

This is how volunteers become a significant part of the transformation needed in our community and also how they themselves are enriched through the learning they experience as part of our family, of our tapestry. This testimonio represents my story and experiences, those of my community, and those of our organization. It is a reflection of the experiences we have had and the hope of those we can have with foreign volunteers. This tapestry of humanity truly can be something incredible, but we have to weave it together with reciprocity at the forefront. With heart. Beloved colleagues. Gracious volunteers. Beautiful community. Listen to these simple words and let's continue forward for the good of all. Let's begin with the critical hope of a beautiful tapestry, woven with heart by all.

The purpose of this study was to examine how the founder of one non-governmental organization in the Sololá department of Guatemala described their community's experiences with international volunteers and how these reflections could inform university-community partnerships. This study addressed several gaps in the literature related to CBGL programs. First, it surfaced the experiences of members of a community that have experiences hosting foreign volunteers, including CBGL students, from around the world. While this study focused on the perspectives of one community organization, the lack of connection to any one particular CBGL program disrupts the current norms of research in the field, which often take the form of program

evaluation (Lough & Toms, 2018). Furthermore, the findings of this study were structured in a way that recognized the complexity of lived experiences and aligned with the concept of critical hope. As such, this study allowed me to surface the positive and negative experiences of community partners rather than solely highlighting positive outcomes of international programs (Niehaus & Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Finally, this study highlighted community perspectives related to how CBGL programs can proactively do good as opposed to simply focusing on doing no harm (Tonkin, 2011).

Gigi's testimonio and imagery of the tapestry of humanity provide several implications for CBGL practice and research. Within this dissertation, the tapestry metaphor represented many aspects of the report: each chapter, theory, methodology, theme, and category was a thread in the tapestry of this study. The framework of weaving aligns with complexity, design, integral, and systems theories, and could therefore serve as an incredible tool for disrupting normativity within academic tradition. Furthermore, the singular image of the tapestry problematizes the dependence of the global north on constructed divisions along social identity lines and instead views our underlying humanity as a uniting thread within a global family. It is important to note that this perspective does not undermine or diminish the realities of structural and systemic violence. Rather, it serves to promote social responsibility and collective effort to address these realities and construct a more just world. Given the foundation in indigenization and decolonization, Gigi's testimonio reflects a plurality of voices and truths, surfacing individual and collective subjectivities. It similarly discusses lived and aspirational truths rather than focusing solely on retroactive sense-making. To that end, the following are recommendations for CBGL practice and research.

Recommendations for Practice

The findings of this study illustrated that there continues to be a gap between the established best practices related to community-engaged programs, like CBGL, and the lived experiences of the communities with which we partner. The experiences recounted by members of the Guatemalan host community reflected the issues in the field of CBGL outlined in Chapter 3. Similarly, the aspirations reflected in the testimonio aligned with literature related to meaningful partnerships.

With globalization on the rise, higher education institutions in the United States and across the global north will likely continue to seek out opportunities for their students to gain meaningful experiences focused on global citizenship development. Gigi's testimonio aligns with the call by Hartman et al. (2020) for a more critical approach to global citizenship, which examines historical and contextual factors playing a role in the barriers and opportunities related to human rights, equity, and justice. While CBGL can serve a crucial role in cultivating this critical global citizenship, the findings of this study highlight ongoing challenges that need to be addressed so that reciprocity can flourish.

Through this study, I identified six distinct phases of program development that can allow for a deeper commitment to reciprocity. As discussed in Chapters 7 and 8, these phases focus primarily on the conditions necessary for establishing and maintaining partnerships, as opposed to providing significant insights into curricular design. However, I do present recommendations for cognitive, affective, and behavioral constructs that may enhance program design. The focus of these findings is on the overarching program design, decision-making at the institutional level, and engagement between university and community partners. An overarching recommendation spanning each of the six phases is that these should be engaged in collaboration with community

partners. The phases are: (1) institutional preparation, (2) partnership development, (3) program design, (4) pre-departure learning objectives, (5) program cycle debrief and evaluation, and (6) alumni engagement.

Institutional Preparation

During the institutional preparation phase, educators set the foundation for reciprocal partnerships. They critically examine the current institutional and personal capacity for reciprocity and engage in the necessary work to prepare for ethical partnership development. Furthermore, for programs that engage with communities that are Indigenous or have strong ties to indigeneity, educators and administrators must evaluate what adaptations are necessary for their programs and institutional structures to fit within decolonizing and indigenizing paradigms.

For existing CBGL programs, this phase would involve taking inventory of current and identified prospective partnerships. Educators should identify the time and labor commitment involved in each partnership and establish the level to which they are able and willing to commit to reciprocity. In line with current literature, educators and institutions should limit community partnerships to allow for stronger and more meaningful collaborations. By formalizing a smaller number of partnerships within departments and units across campus, higher education institutions are better situated to contribute meaningfully to social transformation efforts.

To achieve this level of reciprocity, it is necessary to institutionalize the partnerships and create the conditions required to include these efforts within the formal load of educators involved in the work. This would also include (a) examining tenure practices and structures to account for the contributions of engaged faculty in the programmatic efforts, (b) allocating funds for faculty and/or staff to conduct regular site visits, (c) allocating funds to bring community partners to campus, and (d) providing relevant professional development opportunities to build

faculty and staff capacity for reciprocity. In this way, administrators commit resources to building and maintaining community partnerships. Furthermore, educators are situated to contribute meaningfully beyond the scope of single annual programs.

Partnership Development

After establishing the institutional and personal foundation needed to foster reciprocal partnerships, CBGL educators would then engage in the active work of building and/or reinforcing relationships with community partners. The purpose of this phase is to establish and maintain trust and demonstrate a long-term commitment to the collaboration. Based on the findings of this study, these conditions are necessary to mitigate power differentials and allow community partners to engage in reciprocal practices. Especially when engaging within Indigenous contexts, the relational work involved in building and sustaining partnerships will need to be understood through the lens of the local community and encompass a commitment to decolonization and indigenization.

It is important to note that, while educators may view this process as the beginning of the partnership, this perspective is rooted in a linear orientation to time and relationships. Gigi's testimonio suggests that the community's past experiences with foreign volunteers form part of the context of transnational partnerships and can therefore help educators identify necessary considerations for reciprocal program design. Educators must take time to get to know the complexity of the historical context in order to establish a strong foundation for collaborations moving forward.

Making institutional investments into the community is one way to accomplish these tasks. By investment, the findings of this study suggest that contributions of labor and money are beneficial to demonstrate commitment. For example, an educator with experience in grant

writing may assist with organizational grant applications and find creative ways to build university-community collaborations into the design. In addition to increased community benefits, when educators commit time to their community partners, they are able to learn more about the community's needs and enhance program design through this increased awareness. Due to the power asymmetry inherent in collaborations between the global north and global south, these investments promote trust and make evident a long-term commitment to the advancement of the community.

Another key element of this phase of program development is the collaborative process of defining and designing the CBGL program. Together with their community partners, educators should identify underlying frameworks and considerations for the pre-departure, in-country, and debriefing program elements. They should also construct a plan for program evaluation. This is an opportunity for educators to intentionally share power with the community partner and validate their knowledge and capacity. For example, this phase should also involve learning about the theoretical and conceptual underpinnings of the community partner's work. In doing so, educators can identify concepts, practices, and processes that would be relevant to the pre-departure component.

Program Design

In the program design phase, educators and community members co-construct the CBGL program more concretely. Rather than building from an existing program, literature suggests that it may be most appropriate to start fresh with community partners. In this way, educators avoid the trend in global education to maintain underlying cultural and value frameworks that informed previous approaches to program design (Stein, 2021). Doing so creates the conditions for local

knowledge systems, worldviews, and value frameworks to more easily be incorporated into program design.

When designing the program, language proficiency and cultural norms were highlighted as key points of clarification needed for students to navigate the local context. For some communities and community partners, high-level proficiency may be necessary, while in others foundational language skills may be sufficient. It is important that educators determine criteria for participation in collaboration with community partners. Additionally, educators can work with their partners to determine any learning opportunities that can be provided in-country to support students' learning related to language and culture. This could involve additional paid opportunities for local community members, informal learning exchange activities, or existing structures within the community. Literature and Gigi's testimonio suggest that these types of programmatic experiences are beneficial because they situate community members as experts in local problem-solving.

Finally, educators should determine what mechanisms for feedback could be established so community partners are able to share ownership of the program. For example, educators could invite partners' commentary on how they feel about the ways that textual and visual representations of the program and host community represent their community and the partnership. While this may prolong processes, it would allow programs to potentially eliminate materials that perpetuate colonialist perspectives of the community as incapable and in need of saving. Additionally, Gigi's testimonio highlighted the need for the community partner to be able to provide real-time feedback and, when necessary, terminate collaborations.

Pre-Departure Learning Objectives

The first three phases establish the institutional structures and initial program framing. Once these are in place, CBGL educators can work with community partners to determine what learning is necessary to best prepare students to enter into the partnership. This phase sets the stage for the pre-departure program and can provide insights into what additional support students may need once in-country. Inviting community partners to co-construct the pre-departure curriculum can also serve as an excellent opportunity for mutual learning. While the purpose here is not to determine a generalizable curriculum, current literature on CBGL aligned well with the findings of this study, which suggest several key features of effective pre-departure programs.

First, the program curriculum should explore culture and context as complex adaptive systems. In doing so, educators would design opportunities for students to grapple with systemic and structural issues within the host community and the students' home community. Students would be better able to contribute to contextualized problem solving if pre-departure curriculum involves (a) critically examining racial and colonial ideologies underpinning the social fabric of the United States, (b) understanding the complex history of colonialism and imperialism within and between both countries, (c) contextualizing intersectional social power and privilege within the social systems of the host community and students' home community. Furthermore, the pre-departure curriculum should, at a minimum, introduce students to sustainable models of community development and include cultural learning opportunities that offer insights into aspects of community life that students are likely to encounter.

Similarly, based on current literature and Gigi's testimonio, I have identified several overarching learning outcomes and curricular framing for pre-departure programs. Grounded

humanism, humility, empathy, and curiosity appeared to be significant skills necessary for reciprocal partnerships and meaningful learning experiences. Additionally, the framing of critical hope aligns well with the purpose of CBGL and the necessary critical learning involved in the pre-departure programs. I also found that emotional intelligence, social responsibility, civic efficacy, and intercultural resilience were helpful points of framing to prepare students to engage respectfully and ethically in cross-cultural interactions. Cultural skills like indirect communication, tentative ideation, experimental activity, and relational leadership also appeared to be potentially beneficial for preparing students for the CBGL experience.

Experiential pre-departure learning emerged as a significant opportunity for program development, especially in a way that engages the community partner in the process. For example, the garner buy-in from students prior to the CBGL experience, educators could consider connecting students to the community efforts during the pre-departure process. Similarly, experiential learning related to navigating across difference can be immensely beneficial for students as they prepare to encounter unfamiliar knowledge and value systems. Activities can allow students to practice epistemological humility and creative communication practices to help them develop skills for their time in country.

Program Cycle Debrief and Evaluation

After the completion of the in-country CBGL experience, literature suggests that ongoing reflection and debriefing is necessary to help students integrate their learning (Nyunt et al., forthcoming). Additionally, program evaluation is used to measure the effectiveness of the program related to learning outcomes (Lillo, 2019; Salam et al., 2019). Scholars have increasingly advocated for tools and processes to similarly engage in debrief and evaluation related to the partnership (Clayton et al., 2010; Kniffin et al., 2020) and community impact

(Amerson et al., 2021; Shek et al., 2021). The findings of this study align with this call to engage meaningfully with partners in debriefing processes of to (a) evaluate the program and partnership and (b) provide space for community partners to make sense of their experiences.

Prior to this phase of the program, educators must determine the institutional and personal capacity to continue the partnership beyond the current cycle. Clearly articulating and explaining these expectations at the beginning of the debriefing process will be important so that potential dissolution of the partnership is not viewed as retaliation for critical and constructive feedback. If the partnership is to continue, educators must reiterate and tangibly demonstrate their continued commitment to the community partner *before* the debriefing process can commence. Doing so will allow for authentic feedback from the community partner, reflecting the complexity of the experience.

As with all elements of the partnership, educators and community partners should co-design the debriefing process to identify objectives and then establish processes and structures to achieve these. From a place of exchange reciprocity, this might involve sole focus on program evaluation where the community's voice is used as one of many sources of data to evaluate the learning outcomes of students. Alternatively, an influence reciprocity lens of this process may include an examination of the processes and structures of the program in addition to the outcomes. In a program grounded in generative reciprocity, this phase may include promoting continued learning of university and community partners through debriefing processes that mirror those of the students.

Regardless of the objectives, the findings of this study surfaced two key elements which educators should tune into as they plan for the next cycle of the program: the partnership and the benefits. For this process to be effective and continue to center reciprocity, educators will need to

commit to humility. Educators must engage in critical self-reflection regarding their own interactions with the community partner throughout the program cycle. This would include all aspects of the program from partnership development through the debrief and evaluation. In line with literature, educators should balance self-reflection with authentic feedback from the community partner. This can provide additional insights into the extent to which the partnership reflected the established expectation for reciprocity during the program cycle. Additionally, educators and community partners should reflect on and discuss the flow of benefits within the partnership throughout the cycle. By evaluating this together, university and community partners can make sense of the benefits they each see for themselves and the others. Furthermore, they can consider how the program contributes to broader social transformation efforts or perpetuates oppressive global inequities.

Alumni Engagement

Gigi's testimonio also points to a gap in CBGL practice and scholarship – alumni engagement. In some cases, program educators will engage with alumni (a) for longitudinal studies related to program effectiveness (Hayward et al., 2015), (b) to connect with and support future program participants (García & Longo, 2017), or (c) to build a professional network (Kiely, 2004). There does not seem to be current scholarship examining continued connections between program alumni and community partners. Given the relational nature of CBGL programs, this gap may provide additional insights into building reciprocal partnerships.

As such, this phase of the partnership development can allow educators and community partners to identify what format of long-term connection with program alumni may be of interest. A collaborative approach to brainstorming ideas for alumni engagement can serve as a reminder that the brief time in country is only one aspect of the larger partnership. Regular

alumni reunions, coordinated alumni trips to the community, and other structured forms of alumni engagement can also reinforce the long-term, relational, and sustainable perspective of social transformation.

Recommendations for Future Research

Regarding recommendations for future research, there are several. First, the findings of this study align with the calls of CBGL scholars to continue to surface the voices of community partners. Several members of the community indicated that this was the first time they felt like a foreign partner had taken an interest in hearing their stories. It is important to note that this was not the first time they had given feedback about programs and partnerships. However, as suggested by current literature, Gigi and others in her community expressed that these previous interactions had felt transactional and requiring caution. Further scholarship is needed to surface community perspectives, not only to continue to problematize the primacy of benefits for institutions, educators, and students of the global north, but also to establish theoretically grounded and contextualized practices related to eliciting feedback.

Given the ethics outlined in Chapter 5 related to crossing sociocultural boundaries, there are several recommendations for future research to address the ethical considerations of gender dynamics and decolonizing and indigenizing frameworks. To provide additional insights into the experiences of community members *from* the perspective of the community, research should be done by and/or in collaboration with local scholars. Similarly, while this study surfaced many colonial experiences the community had with foreign volunteers, there is also need for additional research to explore the role of gender in these stories. Research conducted by women is necessary, especially given that women comprised the largest group engaged with the nongovernmental organization. Given the distinctions between Indigenous feminism and

feminist perspectives of the global north (Whitlow, 2022), critical Indigenous feminist scholars would be able to more adequately recognize elements of the community's stories that I was likely unable to access through this study. Finally, it is important to recall my limitations as a non-Indigenous scholar and highlight the need for further research to be conducted in this arena by Indigenous scholars. While I made efforts to decolonize and indigenize my approach to this study, an Indigenous scholar, and in particular a scholar with Maya roots, would likely provide greater insights into the perspectives of the community and the possibilities for future partnerships.

As outlined in my literature review, this study primarily examined two domains of the SOFAR model: the interactions between O-S and R-S (organizational staff and students, as well as community residents and students). Through this examination, the study also surfaced interactions between O-F (organizational staff and faculty). A more integrated study that looks at relationships between and across all of the involved parties in the partnership would likely provide a greater understanding of how partnerships can be designed with reciprocity at the forefront.

While this study was not connected to any particular CBGL program and therefore transcends the trend of program evaluation, more research is needed to explore the experiences of communities from the global south in partnerships with higher education institutions from the global north. Working with multiple organizations within a community, for example, can generate further insights and yield additional practical implications.

Finally, my theoretical framework served as a strong lens through which to approach this study and provided helpful guidance for data analysis and interpretation. While the findings allowed significant insights into the individual and collective subjectivities of the community

related to their experiences with foreign volunteers, a more integral study designed to examine CBGL partnerships from all four quadrants of the AQAL model would likely provide a more rich description. Further research is needed to consider how integral models like SOFAR and AQAL model can be used together to examine the complexity of CBGL programs.

Por Ahora...

Now, let us return to the concept of critical hope. To hope critically, we must analyze what is problematic about our current reality – within our community, our organization, and our interconnected world. We must recognize in mind and in heart the enormous influence systemic and structural barriers have on how people navigate their experiences and their life. The stories reflected in this testimonio can seem excessively negative or critical, but at the heart of all of this is our commitment to continue moving forward together to make these collaborations better. Through these experiences, we have learned, and we continue to learn, and this sets the stage for transforming these partnerships toward a more positive experience for all. By raising our awareness of the current reality, we can begin to creatively construct a better future. With a shared vision between our family – community, organization, and volunteers who support us – we can co-construct a strong and reciprocal link. This is how we can weave this beautiful canvas that illustrates the beauty of humanity, through these heartfelt collaborations. A canvas crafted through many threads of the same tapestry.

Hilos del Mismo Tejido

Concluyo esta tesis con dos secciones restantes del testimonio, el principio y el final. De esta manera, sigo evitando un camino lineal de narración. Pongo estos apoyos al testimonio para dar vida a las palabras de Gigi de que todos somos *hilos del mismo tejido*, hilos del mismo tapiz. En este capítulo, primero presentaré la apertura de la narrativa de Gigi, donde habla sobre su visión del voluntariado. Luego usaré este marco para entrelazar las implicaciones para la práctica de CBGL descritas en los dos capítulos anteriores y comentar sobre recomendaciones para futuras investigaciones. Finalmente, las palabras finales del testimonio de Gigi concluirán este documento. No proporcionaré interpretación o comentarios sobre sus pensamientos finales y, en cambio, reiteraré la naturaleza continua y desplegada del tapiz. Hay trabajo por hacer y la historia continúa.

¿Cómo es y cómo debe ser el voluntariado? Bueno, para mí, el voluntario es un hilo más. Todos somos hilos en este tejido de humanidad, uniéndonos tras una historia compartida – transitando por los aprendizajes de lo bueno y lo malo. Hay tramos manchados y harapientos. Hay enredos y nudos. Pero también hay diseños maravillosos y bellísimos. Nosotros, que somos de la comunidad, constituimos lo constante del tejido, pero el voluntario es un hilo que aporta para completar la tela. Es por esto que se vuelve parte de la familia. Y así, bueno, para nosotros es acogerlo desde esa naturaleza de que es parte de nuestra familia.

Pero yo siento que deben de venir con la mente muy clara de que no están o estamos para conquistar, ni colonizar ni imponer ninguna idea. Sino que el voluntario venga y se presente de corazón dispuesto a colaborar. Con lo que él sabe, con su esencia, con tantas cosas. Debe venir con el pensamiento de sentirse

parte 'de' y no como que viene de otro planeta o algo así. Yo siento que esa parte es importante. Somos humanos; cada uno de nosotros somos seres humanos. Y yo creo que, debemos vernos así. No como un colaborador o un voluntario, sino que vernos como seres humanos dispuestos a aportar. A aportar desde el corazón.

Así el voluntario se hace una parte significativa de la transformación que se necesita en nuestra comunidad y también se enriquece a sí mismo por medio del aprendizaje adquirido como parte de nuestra familia, de nuestro tejido. Este testimonio representa mi historia y experiencias, las de mi comunidad y de nuestra organización. Es una reflexión sobre las experiencias que hemos vivido y las esperanzas de las que podemos vivir con respecto al voluntariado extranjero. Este tejido de la humanidad de verdad puede ser algo increíble, pero tenemos que tejerlo juntos con reciprocidad en el fondo. Con corazón. Queridos colegas. Voluntarios bondadosos. Comunidad hermosa. Escuchen estas palabritas y sigamos adelante por el bien de todos. Empecemos con la esperanza crítica de un lindo tejido, unido con corazón por todos.

El propósito de este estudio fue examinar cómo el fundador de una organización no gubernamental en el departamento de Sololá de Guatemala describió las experiencias de su comunidad con voluntarios internacionales y cómo estas reflexiones podrían informar las asociaciones entre la universidad y la comunidad. Este estudio abordó varias brechas en la literatura relacionadas con los programas CBGL. Primero, surgieron las experiencias de los miembros de una comunidad que tienen experiencias de alojamiento de voluntarios extranjeros, incluidos estudiantes de CBGL, de todo el mundo. Si bien este estudio se centró en las perspectivas de una organización comunitaria, la falta de conexión con cualquier programa

CBGL en particular interrumpe las normas actuales de investigación en el campo, que a menudo toman la forma de evaluación del programa (Lough y Toms, 2018). Además, los hallazgos de este estudio se estructuraron de una manera que reconoció la complejidad de las experiencias vividas y se alineó con el concepto de esperanza crítica. Como tal, este estudio me permitió sacar a la superficie las experiencias positivas y negativas de los socios de la comunidad en lugar de resaltar únicamente los resultados positivos de los programas internacionales (Niehaus y Nyunt, 2020; Sherraden et al., 2008). Finalmente, este estudio destacó las perspectivas de la comunidad relacionadas con cómo los programas de CBGL pueden hacer el bien de manera proactiva en lugar de simplemente centrarse en no hacer daño (Tonkin, 2011).

El testimonio y las imágenes de Gigi del tapiz de la humanidad proporcionan varias implicaciones para la práctica y la investigación de CBGL. Dentro de esta tesis, la metáfora del tapiz representó muchos aspectos del informe: cada capítulo, teoría, metodología, tema y categoría fue un hilo en el tapiz de este estudio. El marco del tejido se alinea con la complejidad, el diseño, la integralidad y las teorías de sistemas, y por lo tanto podría servir como una herramienta increíble para interrumpir la normatividad dentro de la tradición académica. Además, la imagen singular del tapiz problematiza la dependencia del norte global de las divisiones construidas a lo largo de las líneas de identidad social y, en cambio, ve a nuestra humanidad subyacente como un hilo conductor dentro de una familia global. Es importante señalar que esta perspectiva no socava ni disminuye las realidades de la violencia estructural y sistémica. Más bien, sirve para promover la responsabilidad social y el esfuerzo colectivo para abordar estas realidades y construir un mundo más justo. Dada la base en la indigenización y la descolonización, el testimonio de Gigi refleja una pluralidad de voces y verdades, surgiendo subjetividades individuales y colectivas. De manera similar, discute las verdades vividas y

aspiracionales en lugar de centrarse únicamente en la creación de sentido retroactiva. Con ese fin, las siguientes son recomendaciones para la práctica y la investigación de CBGL.

Recomendaciones para la Práctica

Los hallazgos de este estudio ilustraron que sigue habiendo una brecha entre las mejores prácticas establecidas relacionadas con los programas comprometidos con la comunidad, como CBGL, y las experiencias vividas de las comunidades con las que nos asociamos. Las experiencias relatadas por los miembros de la comunidad anfitriona guatemalteca reflejaron los problemas en el campo de CBGL descritos en el Capítulo 3. Del mismo modo, las aspiraciones reflejadas en el testimonio se alinearon con la literatura relacionada con asociaciones significativas.

Con la globalización en aumento, las instituciones de educación superior en los Estados Unidos y en todo el norte global probablemente continuarán buscando oportunidades para que sus estudiantes obtengan experiencias significativas centradas en el desarrollo de la ciudadanía global. El testimonio de Gigi se alinea con el llamado de Hartman et al. (2020) para un enfoque más crítico de la ciudadanía global, que examina los factores históricos y contextuales que desempeñan un papel en las barreras y oportunidades relacionadas con los derechos humanos, la equidad y la justicia. Si bien CBGL puede desempeñar un papel crucial en el cultivo de esta ciudadanía global crítica, los hallazgos de este estudio destacan los desafíos actuales que deben abordarse para que la reciprocidad pueda florecer.

A través de este estudio, identifiqué seis fases distintas del desarrollo del programa que pueden permitir un compromiso más profundo con la reciprocidad. Como se discutió en los Capítulos 7 y 8, estas fases se centran principalmente en las condiciones necesarias para establecer y mantener asociaciones, en lugar de proporcionar información significativa sobre el

diseño curricular. Sin embargo, presento recomendaciones para construcciones cognitivas, afectivas y conductuales que pueden mejorar el diseño del programa. El enfoque de estos hallazgos está en el diseño general del programa, la toma de decisiones a nivel institucional y el compromiso entre la universidad y los compañeros comunitarios. Una recomendación general que abarca cada una de las seis fases es que éstas deben participar en colaboración con los socios de la comunidad. Las fases son: (1) preparación institucional, (2) desarrollo de asociaciones, (3) diseño de programas, (4) objetivos de aprendizaje previos a la partida, (5) informe y evaluación del ciclo del programa, y (6) participación de exalumnos.

La Preparación Institucional

Durante la fase de preparación institucional, los educadores sientan las bases para las asociaciones recíprocas. Examinan críticamente la capacidad institucional y personal actual para la reciprocidad y participan en el trabajo necesario para prepararse para el desarrollo de asociaciones éticas. Además, para los programas que se relacionan con comunidades que son indígenas o tienen fuertes vínculos con la indigeneidad, los educadores y administradores deben evaluar qué adaptaciones son necesarias para que sus programas y estructuras institucionales encajen dentro de los paradigmas descolonizadores e indigenizantes.

Para los programas existentes de CBGL, esta fase implicaría hacer un inventario de las asociaciones actuales y futuras identificadas. Los educadores deben identificar el tiempo y el compromiso laboral involucrados en cada asociación y establecer el nivel al que pueden y están dispuestos a comprometerse con la reciprocidad. De acuerdo con la literatura actual, los educadores y las instituciones deben limitar las asociaciones comunitarias para permitir colaboraciones más fuertes y significativas. Al formalizar un número más chico de asociaciones dentro de los departamentos y unidades en todo el campus, las instituciones de educación

superior están mejor situadas para contribuir significativamente a los esfuerzos de transformación social.

Para lograr este nivel de reciprocidad, es necesario institucionalizar las asociaciones y crear las condiciones necesarias para incluir estos esfuerzos dentro de la carga formal de educadores involucrados en el trabajo. Esto también incluiría (a) examinar las prácticas y estructuras de tenencia para tener en cuenta las contribuciones de los profesores comprometidos en los esfuerzos programáticos, (b) asignar fondos para que la facultad y/o el personal realicen visitas regulares al sitio, (c) asignar fondos para traer socios comunitarios al campus, y (d) proporcionar oportunidades de desarrollo profesional relevantes para desarrollar la capacidad de reciprocidad de la facultad y el personal. De esta manera, los administradores comprometen recursos para construir y mantener asociaciones comunitarias. Además, los educadores están situados para contribuir significativamente más allá del alcance de los programas anuales individuales.

El Desarrollo de Alianzas

Después de establecer la base institucional y personal necesaria para fomentar las asociaciones recíprocas, los educadores de CBGL participarían en el trabajo activo de construir y/o reforzar las relaciones con los socios de la comunidad. El propósito de esta fase es establecer y mantener la confianza y demostrar un compromiso a largo plazo con la colaboración. Sobre la base de los hallazgos de este estudio, estas condiciones son necesarias para mitigar las diferencias de poder y permitir que los socios de la comunidad participen en prácticas recíprocas. Especialmente cuando se involucra dentro de contextos indígenas, el trabajo relacional involucrado en la construcción y el mantenimiento de asociaciones deberá entenderse a través de

la perspectiva de la comunidad local y abarcar un compromiso con la descolonización y la indigenización.

Es importante tener en cuenta que, si bien los educadores pueden ver este proceso como el comienzo de la asociación, esta perspectiva tiene sus raíces en una orientación lineal al tiempo y las relaciones. El testimonio de Gigi sugiere que las experiencias pasadas de la comunidad con voluntarios extranjeros forman parte del contexto de las asociaciones transnacionales y, por lo tanto, pueden ayudar a los educadores a identificar las consideraciones necesarias para el diseño recíproco del programa. Los educadores deben tomarse el tiempo para conocer la complejidad del contexto histórico con el fin de establecer una base fuerte para que las colaboraciones avancen.

Hacer inversiones institucionales en la comunidad es una forma de llevar a cabo estas tareas. Por inversión, los hallazgos de este estudio sugieren que las contribuciones de trabajo y dinero son beneficiosas para demostrar compromiso. Por ejemplo, un educador con experiencia en la redacción de subvenciones puede ayudar con las solicitudes de subvenciones organizacionales y encontrar formas creativas de construir colaboraciones entre la universidad y la comunidad en el diseño. Además de aumentar los beneficios de la comunidad, cuando los educadores dedican tiempo a sus socios comunitarios, pueden aprender más sobre las necesidades de la comunidad y mejorar el diseño del programa a través de esta mayor conciencia. Debido a la asimetría de poder inherente a las colaboraciones entre el norte global y el sur global, estas inversiones promueven la confianza y hacen evidente un compromiso a largo plazo con el avance de la comunidad.

Otro elemento clave de esta fase de desarrollo del programa es el proceso colaborativo de definición y diseño del programa CBGL. Junto con sus socios comunitarios, los educadores

deben identificar los marcos y las consideraciones subyacentes para los elementos del programa antes de partir, ya estando dentro del país y de información. También deben construir un plan para la evaluación del programa. Esta es una oportunidad para que los educadores compartan intencionalmente el poder con el socio de la comunidad y validen su conocimiento y capacidad. Por ejemplo, esta fase también debe implicar el aprendizaje de los fundamentos teóricos y conceptuales del trabajo del socio comunitario. Al hacerlo, los educadores pueden identificar conceptos, prácticas y procesos que serían relevantes para el componente previo a la partida al país.

El Diseño de Programas

En la fase de diseño del programa, los educadores y los miembros de la comunidad co-construyen el programa CBGL de manera más concreta. En lugar de construir con un programa existente, la literatura sugiere que puede ser más apropiado comenzar de nuevo con socios comunitarios. De esta manera, los educadores evitan la tendencia en la educación global a mantener marcos culturales y de valores subyacentes que informaron los enfoques anteriores para el diseño de programas (Stein, 2021). Hacerlo crea las condiciones para que los sistemas de conocimiento locales, las visiones del mundo y los marcos de valor se incorporen más fácilmente en el diseño del programa.

Al diseñar el programa, el dominio del idioma y las normas culturales se destacaron como puntos clave de aclaración necesarios para que los estudiantes naveguen por el contexto local. Para algunas comunidades y socios comunitarios, la blasfemia de alto nivel puede ser necesaria, mientras que en otras las habilidades lingüísticas fundamentales pueden ser suficientes. Es importante que los educadores determinen los criterios de participación en colaboración con los socios de la comunidad. Además, los educadores pueden trabajar con sus

socios para determinar cualquier oportunidad de aprendizaje que se pueda proporcionar en el país para apoyar el aprendizaje de los estudiantes relacionado con el idioma y la cultura. Esto podría implicar oportunidades pagadas adicionales para los miembros de la comunidad local, actividades de intercambio de aprendizaje informal o estructuras existentes dentro de la comunidad. La literatura y el testimonio de Gigi sugieren que este tipo de experiencias programáticas son beneficiosas porque sitúan a los miembros de la comunidad como expertos en la resolución de problemas locales.

Finalmente, los educadores deben determinar qué mecanismos de retroalimentación podrían establecerse para que los socios de la comunidad puedan compartir la propiedad del programa. Por ejemplo, los educadores podrían invitar a los socios a comentar sobre cómo se sienten acerca de las formas en que las representaciones textuales y visuales del programa y la comunidad anfitriona representan a su comunidad y la asociación. Si bien esto puede prolongar los procesos, permitiría a los programas eliminar potencialmente materiales que perpetúan las perspectivas colonialistas de la comunidad como incapaz y necesitada de ahorro. Además, el testimonio de Gigi destacó la necesidad de que el socio de la comunidad pueda proporcionar comentarios en tiempo real y, cuando sea necesario, terminar las colaboraciones.

Los Objetivos de Aprendizaje Previos a la Partida

Las tres primeras fases establecen las estructuras institucionales y el marco inicial del programa. Una vez que estos están en su lugar, los educadores de CBGL pueden trabajar con socios de la comunidad para determinar qué aprendizaje es necesario para preparar mejor a los estudiantes para entrar en la asociación. Esta fase prepara el escenario para el programa previo a la partida y puede proporcionar información sobre qué apoyo adicional pueden necesitar los estudiantes una vez en el país. Invitar a los socios de la comunidad a co-construir el currículo

previo a la partida también puede servir como una excelente oportunidad para el aprendizaje mutuo. Si bien el propósito aquí no es determinar un currículo generalizable, la literatura actual sobre CBGL se alineó bien con los hallazgos de este estudio, que sugieren varias características clave de los programas efectivos previos a la partida.

Primero, el currículo del programa debe explorar la cultura y el contexto como sistemas adaptativos complejos. Al hacerlo, los educadores diseñarían oportunidades para que los estudiantes lidien con problemas sistémicos y estructurales dentro de la comunidad anfitriona y la comunidad de origen de los estudiantes. Los estudiantes estarían en mejores condiciones de contribuir a la resolución contextualizada de problemas si el plan de estudios previo a la partida implica (a) examinar críticamente las ideologías raciales y coloniales que sustentan el tejido social de los Estados Unidos, (b) comprender la compleja historia del colonialismo y el imperialismo dentro y entre ambos países, (c) contextualizar el poder social interseccional y el privilegio dentro de los sistemas sociales de la comunidad anfitriona y la comunidad de origen de los estudiantes. Además, el plan de estudios previo a la partida debe, como mínimo, introducir a los estudiantes a modelos sostenibles de desarrollo comunitario e incluir oportunidades de aprendizaje cultural que ofrezcan información sobre aspectos de la vida comunitaria que los estudiantes probablemente encuentren.

Del mismo modo, basándome en la literatura actual y el testimonio de Gigi, he identificado varios resultados generales de aprendizaje y marcos curriculares para los programas previos a la partida. El humanismo fundamentado, la humildad, la empatía y la curiosidad parecían ser habilidades significativas necesarias para las asociaciones recíprocas y las experiencias de aprendizaje significativas. Además, el encuadre de la esperanza crítica se alinea bien con el propósito de CBGL y el aprendizaje crítico necesario involucrado en los programas

previos a la partida. También descubrí que la inteligencia emocional, la responsabilidad social, la eficacia cívica y la resiliencia intercultural eran puntos útiles de encuadre para preparar a los estudiantes para participar respetuosa y éticamente en las interacciones interculturales. Las habilidades culturales como la comunicación indirecta, la ideación tentativa, la actividad experimental y el liderazgo relacional también parecieron ser potencialmente beneficiosas para preparar a los estudiantes para la experiencia CBGL.

El aprendizaje experiencial previo a la partida surgió como una oportunidad significativa para el desarrollo del programa, especialmente de una manera que involucra al socio de la comunidad en el proceso. Por ejemplo, la obtención de la aceptación de los estudiantes antes de la experiencia de CBGL, los educadores podrían considerar conectar a los estudiantes con los esfuerzos de la comunidad durante el proceso previo a la partida. Del mismo modo, el aprendizaje experiencial relacionado con la navegación a través de la diferencia puede ser inmensamente beneficioso para los estudiantes a medida que se preparan para encontrarse con conocimientos y sistemas de valores desconocidos. Las actividades pueden permitir a los estudiantes a practicar la humildad epistemológica y las prácticas de comunicación creativa para ayudarlos a desarrollar habilidades para su tiempo en el país.

El Informe y la Evaluación del Ciclo del Programa

Después de completar la experiencia CBGL en el país, la literatura sugiere que la reflexión continua y los informes son necesarios para ayudar a los estudiantes a integrar su aprendizaje (Nyunt et al., de próxima aparición). Además, la evaluación del programa se utiliza para medir la efectividad del programa relacionada con los resultados del aprendizaje (Lillo, 2019; Salam et al., 2019). Los académicos han abogado cada vez más por herramientas y procesos para participar de manera similar en el informe y la evaluación relacionados con la

asociación (Clayton et al., 2010; Kniffin et al., 2020) e impacto comunitario (Amerson et al., 2021; Shek et al., 2021). Los hallazgos de este estudio se alinean con este llamado a involucrarse significativamente con los socios en los procesos de información para (a) evaluar el programa y la asociación y (b) proporcionar espacio para que los socios de la comunidad den sentido a sus experiencias.

Antes de esta fase del programa, los educadores deben determinar la capacidad institucional y personal para continuar la asociación más allá del ciclo actual. Articular y explicar claramente estas expectativas al comienzo del proceso de información será importante para que la posible disolución de la asociación no se vea como una represalia por la retroalimentación crítica y constructiva. Para que la asociación continúe, los educadores deben reiterar y demostrar tangiblemente su compromiso continuo con el socio de la comunidad *antes* de que pueda comenzar el proceso de información. Hacerlo permitirá una retroalimentación auténtica del socio de la comunidad, reflejando la complejidad de la experiencia.

Al igual que con todos los elementos de la asociación, los educadores y los socios comunitarios deben diseñar conjuntamente el proceso de información para identificar objetivos y luego establecer procesos y estructuras para lograrlos. Desde un lugar de reciprocidad de intercambio, esto podría implicar un enfoque exclusivo en la evaluación del programa donde la voz de la comunidad se utiliza como una de las muchas fuentes de datos para evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Alternativamente, una lente de reciprocidad de influencia de este proceso puede incluir un examen de los procesos y estructuras del programa además de los resultados. En un programa basado en la reciprocidad generativa, esta fase puede incluir la promoción del aprendizaje continuo de los socios universitarios y comunitarios a través de procesos de información que reflejen los de los estudiantes.

Independientemente de los objetivos, los hallazgos de este estudio revelaron dos elementos clave que los educadores deben sintonizar al planificar el próximo ciclo del programa: la asociación y los beneficios. Para que este proceso sea efectivo y continúe centrando la reciprocidad, los educadores deberán comprometerse con la humildad. Los educadores deben participar en una autorreflexión crítica con respecto a sus propias interacciones con el socio de la comunidad a lo largo del ciclo del programa. Esto incluiría todos los aspectos del programa, desde el desarrollo de la asociación hasta el informe y la evaluación. En línea con la literatura, los educadores deben equilibrar la autorreflexión con la retroalimentación auténtica del socio de la comunidad. Esto puede proporcionar información adicional sobre la medida en que la asociación reflejó la expectativa establecida de reciprocidad durante el ciclo del programa. Además, los educadores y los socios de la comunidad deben reflexionar y discutir el flujo de beneficios dentro de la asociación a lo largo del ciclo. Al evaluar esto juntos, los socios universitarios y comunitarios pueden dar sentido a los beneficios que cada uno ve para sí mismo y para los demás. Además, pueden considerar cómo el programa contribuye a esfuerzos de transformación social más amplios o perpetúa las inequidades globales opresivas.

La Participación de Exalumnos

El testimonio de Gigi también apunta a una brecha en la práctica y la erudición de CBGL: el compromiso de los exalumnos. En algunos casos, los educadores del programa se comprometerán con los ex alumnos (a) para estudios longitudinales relacionados con la efectividad del programa (Hayward et al., 2015), (b) para conectarse y apoyar a los futuros participantes del programa (García y Longo, 2017), o (c) para construir una red profesional (Kiely, 2004). No parece haber una beca actual que examine las conexiones continuas entre los ex alumnos del programa y los socios de la comunidad. Dada la naturaleza relacional de los

programas CBGL, esta brecha puede proporcionar información adicional para construir asociaciones recíprocas.

Como tal, esta fase del desarrollo de la asociación puede permitir a los educadores y socios de la comunidad identificar qué formato de conexión a largo plazo con los ex alumnos del programa puede ser de interés. Un enfoque colaborativo para la lluvia de ideas sobre la participación de los exalumnos puede servir como un recordatorio de que el breve tiempo en el país es solo un aspecto de la asociación más amplia. Las reuniones regulares de exalumnos, los viajes coordinados de exalumnos a la comunidad y otras formas estructuradas de participación de exalumnos también pueden reforzar la perspectiva a largo plazo, relacional y sostenible de la transformación social.

Las Recomendaciones para Futuras Investigaciones

En cuanto a las recomendaciones para futuras investigaciones, hay varias. Primero, los hallazgos de este estudio se alinean con los llamados de los académicos de CBGL para continuar sacando a la superficie las voces de los socios de la comunidad. Varios miembros de la comunidad indicaron que esta era la primera vez que sentían que un socio extranjero se había interesado en escuchar sus historias. Es importante tener en cuenta que esta no era la primera vez que daban retroalimentación sobre programas y asociaciones. Sin embargo, como sugiere la literatura actual, Gigi y otros en su comunidad expresaron que estas interacciones anteriores se habían sentido transaccionales y requerían precaución. Se necesita más erudición para sacar a la superficie las perspectivas de la comunidad, no solo para continuar problematizando la primacía de los beneficios para las instituciones, los educadores y los estudiantes del norte global, sino también para establecer prácticas teóricamente fundamentadas y contextualizadas relacionadas con la obtención de retroalimentación.

Dada la ética descrita en el Capítulo 5 respecto al atravesar fronteras socioculturales, hay varias recomendaciones para futuras investigaciones para abordar las consideraciones éticas de la dinámica del género y los marcos de descolonización e indigenización. Para generar reflexiones adicionales sobre las experiencias de la comunidad desde su perspectiva, se necesitan realizar investigaciones por académicos locales y/o en conjunto con ellos. Del mismo modo, aunque se surgieron varias experiencias coloniales entre los miembros de la comunidad y los voluntarios extranjeros, también se necesita investigar el rol del género en estas historias. Las investigaciones realizadas por mujeres son importantes, especialmente cuando se toma en cuenta que las mujeres componen la población más grande que participa en los programas de la organización no gubernamental. Dada la distinción entre el feminismo indígena y las perspectivas feministas del norte global (Whitlow, 2022), las académicas feministas críticas indígenas podrán reconocer de forma más adecuada los elementos de la historia de la comunidad a los que no tuve acceso. Por último, es importante recordar mis limitaciones como académico no indígena para subrayar la necesidad de investigaciones realizadas por académicos indígenas. Aunque me esforcé por descolonizar e indigenizar el diseño de este estudio, un académico indígena, y en particular un académico maya, podrá generar un entendimiento más amplio acerca de las perspectivas comunitarias y las posibilidades para las futuras colaboraciones.

Como se describe en mi revisión de la literatura, este estudio examinó principalmente dos dominios del modelo SOFAR: las interacciones entre O-S y R-S (personal de la organización y estudiantes, así como residentes y estudiantes de la comunidad). A través de este análisis, el estudio también reveló interacciones entre O-F (personal de la organización y profesores). Un estudio más integrado que analice las relaciones entre y entre todas las partes involucradas en la

asociación probablemente proporcionaría una mayor comprensión de cómo se pueden diseñar las asociaciones con la reciprocidad a la vanguardia.

Si bien este estudio no estuvo conectado a ningún programa CBGL en particular y, por lo tanto, trasciende la tendencia de la evaluación del programa, se necesita más investigación para explorar las experiencias de las comunidades del sur global en asociaciones con instituciones de educación superior del norte global. Trabajar con múltiples organizaciones dentro de una comunidad, por ejemplo, puede generar más información y producir implicaciones prácticas adicionales.

Finalmente, mi marco teórico sirvió como una lente sólida a través de la cual abordar este estudio y proporcionó una guía útil para el análisis e interpretación de datos. Si bien los hallazgos permitieron obtener información significativa sobre las subjetividades individuales y colectivas de la comunidad relacionadas con sus experiencias con voluntarios extranjeros, un estudio más integral diseñado para examinar las asociaciones CBGL de los cuatro cuadrantes del modelo AQAL probablemente proporcionaría una descripción más abundante. Se necesita más investigación para considerar cómo los modelos integrales como el modelo SOFAR y AQAL se pueden usar juntos para examinar la complejidad de los programas CBGL.

Por Ahora...

Entonces, volvemos al concepto de la esperanza crítica. Para esperar críticamente, hay que analizar lo problemático de nuestra realidad actual – dentro de nuestra comunidad, nuestra organización y nuestro mundo interconectado. Hay que reconocer la enorme influencia que tienen las barreras sistémicas y estructurales con respecto a cómo la gente navega sus experiencias y su vida de corazón. Las historias reflejadas en este testimonio pueden parecer excesivamente

negativas o críticas, pero en el fondo de todas hay este compromiso de seguir adelante juntos para hacer mejores colaboraciones. A través de estas experiencias hemos aprendido y seguimos aprendiendo y esto nos da la pauta para transformar estas colaboraciones hacia una experiencia mucho más positiva. Al hacernos conscientes de la actualidad, podemos empezar a crear con creatividad un mejor futuro. Con una visión compartida entre nuestra familia – la comunidad, la organización y los voluntarios que nos aportan – podemos co-crear un lazo fuertísimo y recíproco. Así se puede tejer este maravilloso lienzo que muestra la belleza del ser humano, de las colaboraciones realizadas de corazón. Un lienzo elaborado con varios hilos del mismo tejido.

References

- Ajú Patal, C. A., & López Ixcoy, C. (2016). El tejido maya: Lazos de vida. *Revista Eutopía*, 1(1), 109–120. <http://revistasguatemala.usac.edu.gt/index.php/reu/article/view/1148>
- Alemán, S. M. (2016). Testimonios as praxis for a reimagined journalism model and pedagogy. In D. Delgado Bernal, R. Burciaga, & J. Flores Carmona (Eds.), *Chicana/Latina testimonios as pedagogical, methodological, and activist approaches to social justice*. Routledge.
- Allen, H. (2010). What shapes short-term study abroad experiences?: A comparative case study of students' motives and goals. *International Education*, 14(5), 452–470. <https://doi.org/10.1177%2F1028315309334739>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Aman, R. (2014). Why interculturalidad is not interculturality: Colonial remains and paradoxes in translations between indigenous social movements and supranational bodies. *Cultural Studies*, 29(2), 205–228. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.899379>
- Aman, R. (2017). Colonial differences in international education: On interculturality in the Andes and the decolonization of intercultural dialogue. *Comparative Education Review*, 61(S1), S103–S120. <https://doi.org/10.1086/690459>
- Amerson, R., Parker-Manderson, J., Garrison, C., Finleyson, S., Kunkle, M., & Santos Dominguez, C. R. (2021). Fair trade learning evaluation of a global partnership. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 13(1), 27–38. <https://discovery.indstate.edu/jcehe/index.php/joce/article/view/632>
- Amoah, J. (1997). Narrative: The road to black feminist theory. *Berkeley Journal of Gender, Law & Justice*, 12(1), 84–102. <https://doi.org/10.15779/Z38FP3B>
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457–469
- Anzaldúa, G. E. (2015). *Light in the dark: Luz en lo oscuro*. A. Keating (Ed.). Duke University Press.
- Appel, S., Rubaii, N., López-De Castro, S., & Capobianco, S. (2017). The concept and context of the engaged university in the global south: Lessons from Latin America to guide a research agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 7–36. <https://tme.journals.galib.uga.edu/jheoe/article/view/1329>

- Applebaum, B. (2012). Reframing responsibility in the social justice classroom. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 615–631. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674028>
- Arends, J. (2016). In the right relationship: A case study of international service learning in Eastern Africa. In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 108–118). Routledge.
- Assaf, L. C., O'Donnell Lussier, K., Furness, S., & Hoff, M. (2019). Exploring how a study abroad and international service-learning project shaped preservice teachers' understanding of humanizing pedagogy. *The Teacher Educator*, 54(2), 105–124. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1520376>
- Bacon, C. K. (2018). “It’s not really my job”: A mixed methods framework for language ideologies, monolingualism, and teaching emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 172–187. <https://doi.org/10.1177%2F0022487118783188>
- Bailie, J., Cunningham, F., Abimbola, S., Laycock, A., Bainbridge, R., Bailie, R., Conte, K., Passey, M., & Peiris, D. (2022). Methodological pluralism for better evaluations of complex interventions: Lessons from evaluating an innovation platform in Australia. *Health Research Policy and Systems*, 20(14). <https://doi.org/10.1186/s12961-022-00814-5>
- Bakan, A. B. (2012). Marxism, feminism, and epistemological dissonance. *Socialist Studies*, 8(2), 60–84. <https://doi.org/10.18740/S44K5V>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts-based research*. SAGE Publications.
- Barros, S., Domke, L. M., Symons, C., & Ponzio, C. (2020). Challenging monolingual ways of looking at multilingualism: Insights for curriculum development in teacher preparation. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(4), 239–254. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1753196>
- Bartleet, B. L., Bennett, D., Power, A., & Sunderland, N. (2019). Service learning with First Peoples: A framework to support respectful and reciprocal learning. *Intercultural Education*, 30(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528526>
- Batts, V. (2008). Is reconciliation possible?: Lessons from combating ‘modern racism’. In M. A. Trujillo, S. Y. Bowland, L. James Myers, P. Richards, & B. Roy (Eds.), *Re-centering culture and knowledge in conflict resolution practice* (pp. 273–302). Syracuse University Press.
- Bauer, T., Kniffin, L. E., & Priest, K. L. (2015). The future of service-learning and community-engagement: Asset-based approaches and student learning in first-year courses. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 89–92. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0022.111>

- Bell, L. (2009). The story of the storytelling project: An arts-based race and social justice curriculum. *Storytelling, Self, Society*, 5(2), 107–118. <https://www.jstor.org/stable/41949023>
- Benavides, M. T. (2020, Nov. 5). *Conceptualizing intercultural leadership through arts-based critical reflexivity* [Emerging Scholars Research Consortium display poster]. International Leadership Association, San Francisco, CA, United States.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(S1-2), S1-13.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Beverley, J. (2004). *Testimonio: On the politics of truth*. University of Minnesota Press.
- Bhambra, G. K. (2021). Decolonizing critical theory? Epistemological justice, progress, reparations. *Critical Times*, 4(1), 73–89. <https://doi.org/10.1215/26410478-8855227>
- Bhattacharya, K. (2015). Diving deep into oppositional beliefs: Healing the wounded transnational, de/colonizing warrior within. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 15(6), 492–500. <https://doi.org/10.1177/1532708615614019>
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of qualitative research: A practical guide*. Routledge.
- Bheekie, A., van Huyssteen, M., Rae, N., & Swartbooi, C. (2016). “I just kept quiet”: Exploring equity in a service-learning programme. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 217–233. <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/216>
- Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative Inquiry*, 11(2), 226-248. <https://doi.org/10.1177/1077800404273413>

- Bishop, R. S. (1990). Windows and mirrors: Children's books and parallel cultures. In M. Atwell & A. Klein (Eds.), *Proceedings of the 14th annual reading conference 1990* (pp. 3–12). California State University, San Bernardino Reading Conference.
- Blackmer Reyes, K., & Curry Rodríguez, J. E. (2012). Testimonio: Origins, terms, and resources. *Equity & Excellence in Education, 45*(3), 525–538.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2012.698571>
- Blackmer Reyes, K., & Curry Rodríguez, J. E. (2016). Testimonios: Origins, terms, and resources. In D. Delgado Bernal, R. Burciaga, & J. Flores Carmona (Eds.), *Chicana/Latina testimonios as pedagogical, methodological, and activist approaches to social justice*. Routledge.
- Bocci, M. (2015). Service-learning and white normativity: Racial representation in service-learning's historical narrative. *Michigan Journal of Community Service Learning, 22*(1), 5–17. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0022.101>
- Boso, L. A. (2019). Rural resentment and LGBTQ equality. *Florida Law Review, 71*(4), 919–978. <http://www.floridalawreview.com/2019/rural-resentment-and-lgbtq-equality/>
- Bourgoin, P., & Vlachopoulos, D. (2019). Complementary perspectives in the study of teaching conceptions. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 proceedings: 11th international conference on education and new learning technologies*. IATED Academy. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.0506>
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*(1), 11-20.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In L. McIlraith, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101–124). Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2013). Conceptual frameworks for partnerships in service learning: Implications for research. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (Vol. 2B: Communities, institutions, and partnerships, pp. 539–571). Stylus Publishing.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Hatcher, J. A. (2013). Research on service learning: An introduction. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (Vol. 2A: Students and faculty, pp. 3–26). Stylus Publishing.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Price, M. F. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement, 1*(1). <http://partnershipsjournal.org/index.php/prt/article/view/415>

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 1, pp. 3–28). Stylus Publishing.
- Brown, F., & Hall, D. (2008). Tourism and development in the global south: The issues. *Third World Quarterly*, 29(5), 839–849. <https://doi.org/10.1080/01436590802105967>
- Brown, L. S. (1994). *Subversive dialogues: Theory in feminist therapy*. Basic.
- Brown, M. A., Wymer, J. D., & Cooper, C. S. (2016). The counter-normative effects of service-learning: Fostering attitudes toward social equality through contact and autonomy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 37–44. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.103>
- Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), 690–714. <https://doi.org/10.1177/0090591706293016>
- Bryant, K. M., & Soria, K. M. (2015). College students' sexual orientation, gender identity, and participation in study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25(1), 91–106. <http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v25i1.347>
- Buck Sutton, S. (2018). Collaborative learning through international partnerships. *Peer Review*, 20(1), 16–20. <https://www.aacu.org/peerreview/2018/Winter/Sutton>
- Burke Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473–498. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0025>
- Butler, J. P. (2005). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press.
- Cahill-Ripley, A., & Graham, L. D. (2022). Using community-based truth commissions to address poverty and related economic, social and cultural rights violations: The UK poverty truth commissions as transformative justice. *Journal of Human Rights Practice*. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huab021>
- Cameron, S., Langdon, J., & Agyeyomah, C. (2018). Service learning and solidarity: Politics, possibilities and challenges of experiential learning. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 6(1). <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/180>
- Cammarota, J. (2007). A map for social change: Latino students engage in a praxis of ethnography. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 341–353. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.2.0341>

- Carcasson, M., & Sprain, L. (2010). *Key aspects of the deliberative democracy movement*. Center for Public Deliberation, Colorado State University. <https://cpd.colostate.edu/what-is-deliberation/resources/>
- Cariou, W. (2020). On critical humility. *Studies in American Indian Literatures*, 32(3-4), 1–12. <https://doi.org/10.1353/ail.2020.0015>
- Carlson, K. T., Lutz, J. S., & Schaepe, D. (2018). Decolonizing ethnohistory. In K. T. Carlson, J. S Lutz, D. M. Schaepe, & Naxaxalhts’I (Eds.), *Towards a new ethnography: Community-engaged scholarship among the people of the river* (pp. 1–38). University of Manitoba Press.
- Carrió-Invernizzi, D. (2014). A New Diplomatic History and the Networks of Spanish Diplomacy in the Baroque Era, *The International History Review*, 36:4, 603-618, <https://doi.org/10.1080/07075332.2013.852120>
- Carter-Black, J. (2007). Teaching cultural competence: An innovative strategy grounded in the universality of storytelling as depicted in African and African American storytelling traditions. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 31–50. <https://doi.org/10.5175/jswe.2007.200400471>
- Castañeda, Q. E. (2021). “Buscando espiritualmente a los Mayas”: Hacia un enfoque decolonial de las espiritualidades mayas de la Nueva Era. *Ciencias Sociales y Religión*, 23. <https://doi.org/10.20396/csr.v23i00.15166>
- Caton, K., & Santos, C. A. (2009). Images of the Other: Selling study abroad in a postcolonial world. *Journal of Travel Research*, 48(2), 191–204. <https://doi.org/10.1177/0047287509332309>
- Center for Service-Learning Practice. (2021). *What is service-learning?* National Youth Leadership Council. <https://www.nylc.org/page/WhatisService-Learning>
- Chang, A. (2017). “Call me a little critical if you will”: Counterstories of Latinas studying abroad in Guatemala. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/1538192715614900>
- Chang-Bacon, C. K. (2020). Who’s being ‘sheltered?’: How monolingual language ideologies are produced within education policy discourse and sheltered English immersion. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1720259>
- Chapa-Cortés, C. (2019). What the community learns: International service-learning in Yucatán, México. *International Journal of Research on Service-Learning & Community Engagement*, 7(1). <https://doi.org/10.37333/001c.11493>
- Chaput, C., & O’Sullivan, M. (2013). Liberal practices in a global world: Stumbling blocks for democratic citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 354–379. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/964>

- Chávez-Moreno, L. C. (2021). The problem with Latinx as a racial construct vis-à-vis language and bilingualism: Toward recognizing multiple colonialisms in the racialization of Latinidad. In E. G. Murillo Jr., D. Delgado Bernal, S. Morales, L. Urrieta Jr., E. Ruiz Bybee, J. Sánchez Muñoz, V. B. Saenz, D. Villanueva, M. Machado-Casas, & K. Espinoza (Eds.), *Handbook of Latinos and education* (2nd ed., pp. 164–180). Routledge.
- Chilisa, B., Major, T. E., Gaotlhobogwe, M., & Mokgolodi, H. (2016). Decolonizing and indigenizing evaluation practice in Africa: Toward African relational evaluation approaches. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(3), 313–328. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.05>
- Chin, K., & Rudelius-Palmer, K. (2010). Storytelling as a relational and instrumental tool for addressing racial justice. *Race/Ethnicity: Multidisciplinary Global Contexts*, 3(2), 265–281. <https://muse.jhu.edu/article/385486>
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5–22. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.201>
- Connolly-Shaffer, P. K. (2012). *Staging cross-border (reading) alliances: Feminist polyvocal testimonials at work* (Publication No. 3546224) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Conquergood, D. (2003). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 351–374). AltaMira Press.
- Conway, J., Amel, E., & Gerwein, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Cook, N. (2008). Shifting the focus of development: Turning 'helping' into self-reflexive learning. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 16–26. <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path%5B%5D=6&path%5B%5D=7>
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18–36. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0015.102>
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43–66. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1042>

- Crosby, A., & Brinton Lykes, M. (2011). Mayan women survivors speak: The gendered relations of truth telling in postwar Guatemala. *The International Journal of Transitional Justice*, 5(3), 456–476. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijr017>
- Dalton, A. J., & McVilly, K. R. (2004). Ethics guidelines for international, multicenter research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 57–70. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04010.x>
- d’Arlach, L., Sánchez, B., & Feuer, R. (2009). Voices from the community: A case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5–16. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.101>
- Datta, R. (2018). Decolonizing both researcher and research and its effectiveness in Indigenous research. *Research Ethics*, 14(2), 1–24. <https://doi.org/10.1177/1747016117733296>
- Davis, K. L., Kliewer, B. W., & Nicolaidis, A. (2017). Power and reciprocity in partnerships: deliberative civic engagement and transformative learning in community-engaged scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(1), 30–54. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1316>
- Davis, N. T., & Callihan, L. P. (2013). Integral methodological pluralism in science education research: Valuing multiple perspectives. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 505–516. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9480-5>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- de la Luz Reyes, M., & Halcón, J. (1988). Racism in academia: The old wolf revisited. *Harvard Educational Review*, 58(3), 299–315. <https://doi.org/10.17763/haer.58.3.9257765135854643>
- Delgado Bernal, D., Burciaga, R., & Flores Carmona, J. (2012). Chicana/Latina testimonios: Mapping the methodological, pedagogical, and political. *Equity & Excellence in Education*, 45(3), 363–372. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.698149>
- Delgado Bernal, D., Burciaga, R., & Flores Carmona, J. (Eds.). (2016). *Chicana/Latina testimonios as pedagogical, methodological, and activist approaches to social justice*. Routledge.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography*. Sage.
- Denzin, N. K. (2014). Writing and/as analysis or performing the world. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 569–584). SAGE Publications Ltd.
- Desai Trilokekar, R. (2021). International education as soft power: A history of changing governments, shifting rationales, and lessons learned. In J. J. Lee (Ed.), *U.S. power in international higher education* (pp. 26–41). Rutgers University Press.

- Doerr, N. M. (2013). Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 224-243.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.701852>
- Doerr, N. M. (2015). Volunteering as othering: Understanding a paradox of social distance, obligation, and reciprocity. *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*, 6(2), 36-57.
<http://www.partnershipsjournal.org/index.php/prt/article/view/955>
- Doscher, S., & Landorf, H. (2018). Universal global learning, inclusive excellence, and higher education's greater purposes. *Peer Review*, 20(1), 4-7.
<https://www.aacu.org/peerreview/2018/Winter/FIU>
- Dostilio, L. D. (2014). Democratically engaged community-university partnerships: Reciprocal determinants of democratically oriented roles and processes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(4), 235-244.
<https://128.192.188.92/jheoe/article/view/1159>
- Dostilio, L. D., Brackmann, S. M., Edwards, K. E., Harrison, B., Kliwer, B. W., & Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-32.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.102>
- Dowling, S. (2021). Elimination, dispossession, transcendence: Settler monolingualism and racialization in the United States. *American Quarterly*, 73(3), 439-460.
<https://doi.org/10.1353/aq.2021.0045>
- Dugan, J. P. (2017). Critical perspectives as interpretive frameworks (Chapter 2). In *Leadership theory: Cultivating critical perspectives* (pp. 29-55). Jossey-Bass.
- Dull, B. D., Till Hoyt, L., Grzanka, P. R., & Zeiders, K. H. (2021). Can white guilt motivate action? The role of civic beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1081-1097.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01401-7>
- Duncan-Andrade, J. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), 181-194.
<https://doi.org/10.17763/haer.79.2.nu3436017730384w>
- Dwyer, M. M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.139>
- Dzur, A. W. (2019). *Democracy inside: Participatory innovation in unlikely places*. Oxford University Press.
- Echo Hawk Consulting. (2015). *Feeding ourselves: Food access, health disparities, and the pathways to healthy Native American communities*. Seeds of Native Health: A Campaign

- for Indigenous Nutrition. <https://seedsofnativehealth.org/echo-hawk-consulting-releases-feeding-ourselves-food-access-health-disparities-and-the-pathways-to-healthy-native-american-communities/>
- Edwards, K. T. (2020). Melanated minds and diasporic bodies: Womanist curricular praxis as radical intervention in study abroad. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 419–439. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1860641>
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations*. Temple University Press.
- Esbjörn-Hargens, S. (2010). An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century. In S. Esbjörn-Hargens (Ed.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (pp. 33–61). SUNY Press.
- Esbjörn-Hargens, S., & Zimmerman, M. E. (2009). *Integral ecology: Uniting multiple perspectives on the natural world*. Integral Books.
- Escobar, A. (1994). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Espinoza de los Monteros, P. (2019). Decolonial information practices: Repatriating and stewarding the Popul Vuh online. *Preservation, Digital Technology & Culture*, 48(3-4), 107–119. <https://doi.org/10.1515/pdte-2019-0009>
- Esteva, G., & Prakash, M. S. (1997). From global thinking to local thinking. In M. Rahnema & V. Bawtree (Eds.), *The post-development reader* (pp. 277–289). Zed Books.
- Estrada, A. I. (2013). Ka Tzij: The Maya diasporic voices from contacto ancestral. *Latino Studies*, 11(2), 208–227. <https://doi.org/10.1057/lst.2013.5>
- Estrella, K., & Forinash, M. (2007). Narrative inquiry and arts-based inquiry: Multinarrative perspectives. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(3), 376–383. <https://doi.org/10.1177%2F0022167807301898>
- Everingham, P., & Chassagne, N. (2020). Post COVID-19 ecological and social reset: Moving away from capitalist growth models towards tourism as buen vivir. *Tourism Geographies: An International Journal of Tourism Space, Place and Environment*, 22(3), 555–566. <https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1762119>
- Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis (ODA): Examining leadership as a relational process. *Leadership Quarterly*, 23(6), 1043-1062. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.10.005>
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347. <https://doi.org/10.1177%2F026858098700200401>

- Fierros, C. O., & Delgado Bernal, D. (2016). Vamos a platicar: The contours of pláticas as Chicana/Latina feminist methodology. *Chicana/Latina Studies*, 15(2), 98–121.
- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenge of critical reflection: ‘Nothing ventured, nothing gained.’ *Social Work Education*, 26(5), 520–533.
<https://doi.org/10.1080/02615470601118662>
- Foss, S. (2020). The national tomorrow: The utopian vision of octubre revolucionario in the aftermath of genocide in Guatemala. *The Latin Americanist*, 64(4), 423–450.
<https://muse.jhu.edu/article/780802>
- Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is service learning?: Making sense of the pedagogy and practice. In *Embedding Service Learning in European Higher Education*. Routledge.
- Gaia, A. C. (2015). Short-term faculty-led study abroad programs enhance cultural exchange and self-awareness. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(1), 21–31. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/7627>
- Galiardi, S., & Koehn, J. (2011). Strategies to mitigate the negative and accentuate the positive impacts of international service-learning on host communities. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2(1).
<http://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/431>
- Gallagher-Geurtsen, T. (2012). *(Un)knowing diversity: Researching narratives of neocolonial classrooms through youth’s testimonies*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Garcez, P. M. (1999). Microethnography. In N. H. Hornberger & P. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education* (pp. 187–195). Springer, Dordrecht.
- García, G. A., & Ramírez, J. J. (2021). Proposing a methodological borderland: Combining Chicana feminist theory with transformative mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 240–260. <https://doi.org/10.1177/1558689820954023>
- García, N. A., & Longo, N. V. (2013). Going global: Re-framing service-learning in an interconnected world. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 111–135. <https://ojs01.galib.uga.edu/jheoetest/article/view/2518>
- García, N. A., & Longo, N. V. (2015). Community voices: Integrating local and international partnerships through storytelling. *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*, 6(2). <http://www.partnershipsjournal.org/index.php/prt/article/view/1012>
- García, N. A., & Longo, N. V. (2017). Doing more with less: Civic practices for longer-term impact in global service-learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(2), 35–50. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i2.391>
- Gaudry, A. J. P. (2011). Insurgent research. *Wicazo Sa Review*, 26(1), 113–136.
<https://doi.org/10.1353/wic.2011.0006>

- Gaudry, A. J. P. (2018). Next steps in Indigenous community-engaged research: Supporting research self-sufficiency in Indigenous communities. In K. T. Carlson, J. S Lutz, D. M. Schaepe, & Naxaxalhts'I (Eds.), *Towards a new ethnography: Community-engaged scholarship among the people of the river* (pp. 254–258). University of Manitoba Press.
- Gee, J. P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2015). Discourse, small d, big D. *The international encyclopedia of language and social interaction*, pp. 1-5.
- Gibbons, J. L., Fernández-Morales, R., Maegli, M. A., & Poelker, K. E. (2021). “Mi hijo es lo principal” – Guatemalan mothers navigate the COVID-19 pandemic. *International Perspectives in Psychology, 10*(3), 163–171. <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000017>
- Giles, D. E., Jr., & Eyler, J. (1998). A service-learning research agenda for the next five years. In R. Rhoads & J. Howard (Eds.), *Academic service-learning: A pedagogy of action and reflection. New directions for teaching and learning* (pp. 65–72). Jossey-Bass.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: Ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management, 9*(1), 69-89. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. Sage.
- Goodwin, H. (2015). Tourism, good intentions, and the road to hell: Ecotourism and volunteering. *The Brown Journal of World Affairs, 22*(1), 37–50. <https://bjwa.brown.edu/22-1/tourism-good-intentions-and-the-road-to-hell-ecotourism-and-volunteering/>
- Gordon da Cruz, C. (2018). Community-engaged scholarship: Toward a shared understanding of practice. *The Review of Higher Education, 41*(2), 147–167. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0000>
- Grain, K. M., Katumba, T., Kirumira, D., Nakasiita, R., Nakayenga, S., Nankya, E., Nteza, V., & Ssegawa, M. (2019). Co-constructing knowledge in Uganda: Host community conceptions of relationships in international service-learning. *Journal of Experiential Education, 42*(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177%2F1053825918820677>
- Grain, K. M., & Lund, D. E. (2016). The social justice turn: Cultivating “critical hope” in an age of despair. *Michigan Journal of Community Service Learning, 23*(1), 45–59. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.104>
- Grecco Pacheco, D. (2021). The concept of wrapping and its ontological character among the Maya. *Estudios Latinoamericanos, 41*(2021), 47–65. <https://doi.org/10.36447/Estudios2021.v41.art3>

- Gregory, L., Shroeder, K., & Wood, C. (2021). A paradigm shift in international service-learning: The imperative for reciprocal learning. *Sustainability*, *13*(8). <https://doi.org/10.3390/su13084473>
- Grint, K. (2010). Wicked problems and clumsy solutions: The role of leadership. In S. Brooks & K. Grint (Eds.), *The new public leadership challenge* (pp. 169–186). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230277953>
- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K., & Heyman, S. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, *22*(4), 510–543. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1996.tb00377.x>
- Guiliano, Z. (2022). Tangled roots: The legacy of Christian mastery and anti-racism today. *Practical Theology*. <https://doi.org/10.1080/1756073X.2022.2026560>
- Gutiérrez, J. A. (2010). The Chicano movement: Paths to power. *The Social Studies*, *102*(1), 25–32. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.533043>
- Hammer, M. R. (2012). The intercultural development inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student learning abroad* (pp. 115-136). Stylus Publishing.
- Hammersley, L. A. (2014). Volunteer tourism: Building effective relationships of understanding. *Journal of Sustainable Tourism*, *22*(6), 855–873. <http://dx.doi.org/10.1080/09669582.2013.839691>
- Harro, B. (2000a). The cycle of socialization. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (pp. 15–20). Routledge.
- Harro, B. (2000b). The cycle of liberation. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (pp. 463–469). Routledge.
- Hartley, M., & Saltmarsh, J. (2016). A brief history of a movement: Civic engagement and American higher education. In M. A. Post, E. Ward, N. V. Longo, & J. Saltmarsh (Eds.), *Publicly engaged scholars: Next-generation engagement and the future of higher education*. Stylus.
- Hartman, E. (2015). A strategy for community-driven service-learning and community engagement: Fair trade learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *22*(1), 97–100. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0022.113>
- Hartman, E., & Kiely, R. (2014). Pushing boundaries: Introduction to the global service-learning special section. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *21*(1), 55–63. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0021.105>

- Hartman, E., Kiely, R., Boettcher, C., & Friedrichs, J. (2018). *Community-based global learning: The theory and practice of ethical engagement at home and abroad*. Stylus.
- Hartman, E., Morris Paris, C., & Blache-Cohen, B. (2014). Fair trade learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism. *Tourism and Hospitality Research, 14*(1-2), 108–116. <https://doi.org/10.1177/1467358414529443>
- Hartman, E., Pairs, C. M., & Blache-Cohen, B. (2012). Tourism and transparency: Navigating ethical risks in volunteerism with fair trade learning. *Africa Insight, 42*(2), 157–168. <https://hdl.handle.net/10520/EJC129879>
- Hartman, E., Reynolds, N. P., Ferrarini, C., Messmore, N., Evans, S., Al-Ebrahim, B., & Brown, J. M. (2020). Coloniality-decoloniality and critical global citizenship: Identity, belonging, and education abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 32*(1), 33–59. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v32i1.433>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hasan, R. (2018). Freedom and poverty in the Kantian state. *European Journal of Philosophy, 26*(3), 911–931. <https://doi.org/10.1111/ejop.12331>
- Hayman, J. S. (2021). *Exploring Indigenous entanglements in extension, land, and agriculture: An Oklahoma case study* (Publication No. 41723) [Doctoral dissertation, Kansas State University]. KREX. <https://hdl.handle.net/2097/41723>
- Hayward, L. M., Li, L., Venere, K., & Pallais, A. (2015). Enhancements to an international service-learning model: Integration of program alumni and global stakeholder feedback. *Journal of Physical Therapy Education, 29*(2), 43–53. <https://doi.org/10.1097/00001416-201529020-00007>
- Hazy, J. K., & Uhl-Bien, M. (2015). Towards operationalizing complexity leadership: How generative, administrative and community-building leadership practices enact organizational outcomes. *Leadership, 11*(1), 79–104. <https://doi.org/10.1177%2F1742715013511483>
- Heidebrecht, L., & Balzer, G. (2020). Decolonial experimentations in international service learning research and practice: Learnings from Mayan Indigenous host communities. *Michigan Journal of Community Service Learning, 26*(1), 143–159. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.109>
- Heirweg, S., Carette, L., Ascari, A., & Van Hove, G. (2019). Study abroad programmes for all? Barriers to participation in international mobility programmes perceived by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1640865>
- Hernández, J. (2015). Impacts of ISL on host communities: Nicaraguan field perspective. In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 147–161). Routledge.

- Herzog, H. (2005). On home turf: Interview location and its social meaning. *Qualitative Sociology*, 28(1), 25–47. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-2629-8>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage
- Holmes, S. (2021). Trump's long shadow. *Teoria Politica. Nuova Serie Annali*, 11, 85–99. <http://journals.openedition.org/tp/1718>
- Horowitz, C. R., Robinson, M., & Seifer, S. (2009). Community-based participatory research from the margin to the mainstream. *Circulation*, 119(19), 2633–2642. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.107.729863>
- House, J. (2014). English as a global lingua franca: A threat to multilingual communication and translation? *Language Teaching*, 47(3), 363–376. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000043>
- Hursh, D., & Wall, A. F. (2011). Repoliticizing higher education assessment within neoliberal globalization. *Policy Futures in Education*, 9(5), 560–572. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.560>
- Illich, I. (1990). To hell with good intentions (reprinted speech from 1968). In J. C. Kendall & Associates (Eds.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. 1). National Society for Internships and Experiential Education.
- Institute of International Education. (2019a). *Detailed duration of U.S. study abroad, 2005/06-2017/18*. Open Doors Report on International Educational Exchange. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad>
- Institute of International Education. (2019b). *Host regions and destinations of U.S. study abroad students, 2014/15-2017/18*. Open Doors Report on International Educational Exchange. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>
- Jacquez, F., Ward, E., & Goguen, M. (2016). Collaborative engagement research and implications for institutional change. In M. A. Post, E. Ward, N. V. Longo, & J. Saltmarsh (Eds.). *Publicly engaged scholars: Next-generation engagement and the future of higher education*. Stylus.
- Jimmy, R., Allen, W., & Anderson, V. (2015). Kindred practice: Experiences of a research group working towards decolonization and indigenization in the everyday. *Evaluation Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 3(1). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/view/62926>
- Johnson, K. R. (2005). The forgotten “repatriation” of persons of Mexican ancestry and lessons for the “war on terror.” *Pace Law Review*, 26(1), 1–26. <https://digitalcommons.pace.edu/plr/vol26/iss1/1>

- Jorgenson, S. (2016). Orient(aliz)ation: A case study of North American international education programs at the University of Ghana. In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 119–130). Routledge.
- Joyce, R. A. (2002). Academic freedom, stewardship and cultural heritage: Weighing the interests of stakeholders in crafting repatriation approaches. In C. Fforde, J. Hubert, & P. Turnbull (Eds.), *The dead and their possessions: Repatriation in principle, policy and practice* (pp. 99–107). Routledge.
- Jupp, J. C., Calderón Berumen, F., & O’Donald, K. (2018). Advancing testimonio traditions in educational research: A synoptic rendering. *Journal of Latinos and Education*, 17(1), 18–37. <http://dx.doi.org/10.1080/15348431.2016.1270212>
- Kajner, T. (2013). Beyond the binary: Scholarship, engagement, and social transformation. In L. Shultz & T. Kajner (Eds.), *Engaged Scholarship: The Politics of Engagement and Disengagement* (pp. 9–20). Sense Publishers.
- Kasun, G. S., & Saavedra, C. M. (2016). Disrupting ELL teacher candidates’ identities: Indigenizing teacher education in one study abroad program. *TESOL Quarterly*, 50(3), 684–707. <https://doi.org/10.1002/tesq.319>
- Kearney, S., Athota, S., & Bee, S. (2018). International service learning in higher education: Contradictions of purpose. *Journal of Global Education and Research*, 2(1), 33–44. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.2.1.1015>
- Kehl, K., & Morris, J. (2007). Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 67–79. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.217>
- Kennedy, A., McGowan, K., Lindstrom, G., Cook, C., Dean, Y., Stauch, J., Barnabe, C., & Price, S. (with Bear Chief, R., Spence, D., & Tagupa, K. F. D.). (2020). Relational learning with Indigenous communities: Elders’ and students’ perspectives on reconciling Indigenous service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning & Community Engagement*, 8(1). <https://doi.org/10.37333/001c.18585>
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 5–20. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.201>
- Kiely, R., & Hartman, E. (2011). Qualitative research methodology and international service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 1, pp. 291–318). Stylus Publishing.
- Kim, J. H. (2016). *Understanding narrative inquiry*. SAGE Publications.
- Kim, D., Pan, Y., & Park, H. S. (1998). High- versus low-context culture: A comparison of Chinese, Korean, and American cultures. *Psychology & Marketing*, 15(6), 507–521.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(199809\)15:6%3C507::AID-MAR2%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(199809)15:6%3C507::AID-MAR2%3E3.0.CO;2-A)

- Kliewer, B. W. (2013). Why the civic engagement movement cannot achieve democratic and justice aims. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19*(2), 72–79. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.206>
- Kliewer, B. W., & Priest, K. L. (2017). Why civic leadership for social justice? *eJournal of Public Affairs, 6*(1), 1–10. <https://doi.org/10.21768/ejopa.v6i1.164>
- Kniffin, L., Camo-Biogradlija, J., Price, M. F., Kohl, E., Williams, J., Del Conte Dickovick, A., Goodwin, J., Johnson, K. V., Clayton, P. H., & Bringle, R. G. (2020). Relationships and partnerships in community-campus engagement: Evolving inquiry and practice. *International Journal of Research on Service-Learning & Community Engagement, 8*(1). <https://doi.org/10.37333/001c.18586>
- Kniffin, L. E., & Patterson, R. M. (2019). Re-imagining community leadership development in the post-industrial era. *Journal of Leadership Education, 18*(4), 188–205. <https://doi.org/10.12806/V18/I4/T1>
- Korac-Kakabadse, N., Kouzmin, A., Korac-Kakabadse, A., & Savery, L. (2001). Low- and high-context communication patterns: Towards mapping cross-cultural encounters. *Cross Cultural Management, 8*(2), 3–24. <https://doi.org/10.1108/13527600110797218>
- Kortegast, C., & Kupo, V. L. (2017). Deconstructing underlying practices of short-term study abroad: Exploring issues of consumerism, postcolonialism, cultural tourism, and commodification of experience. *International Journal of Critical Pedagogy, 8*(1), 149–172. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/842>
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Krabill, R. (2012). American sentimentalism and the production of global citizens. *Contexts, 11*(4), 52–54. <https://doi.org/10.1177%2F1536504212466332>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education, 11*(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Larrain, J. (1996). Stuart Hall and the Marxist concept of ideology. In D. Morley & K. H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*, (pp. 47–70). Routledge.
- Larsen, M. A. (2016). International service learning: Engaging host communities – introduction. In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 3–18). Routledge.
- Larsen, M. A., & Searle, M. (2016). Host community voices and community experiences: Tanzanian perspectives on a teacher education international service-learning project.

- Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 7(2), 2–16.
<http://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/1207>
- Lawson, S., Sanders, K., & Smith, L. (2015). Commodification of the information profession: A critique of higher education under neoliberalism. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.7710/2162-3309.1182>
- LeCrom, C. W., Greenhalgh, G., & Dwyer, B. (2015). Seeing the world differently: An analysis of the impact of a sport-related study abroad program on global mindedness. *Journal of Applied Sport Management*, 7(2), 60–87. <https://trace.tennessee.edu/jasm/vol7/iss2/12>
- Levac, L., McMurtry, L., Stienstra, D., Baikie, G., Hanson, C., & Mucina, D. (2018). *Learning across Indigenous and Western systems and intersectionality: Reconciling social science research approaches*. Canadian Research Institute for the Advancement of Women. <https://www.criaw-icref.ca/publications/learning-across-indigenous-and-western-knowledge-systems-and-intersectionality/>
- Levidow, L. (2002). Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counter-strategies. In K. Robins & F. V. Webster (Eds.), *The virtual university? Knowledge, markets, and management* (pp. 227–348). Oxford University Press.
- Lewin, R. (2009). *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. Routledge.
- Lillo, S. R. (2019). In pursuit of community engagement: Unpacking the knowledge and skills associated with service-learning efforts. *Journal of Research in International Education*, 18(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177%2F1475240919829997>
- Lopez, G. I., Figueroa, M., Connor, S. E., & Maliski, S. L. (2008). Translation barriers in conducting qualitative research with Spanish speakers. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1729–1737. <https://doi.org/10.1177/1049732308325857>
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Lough, B. J., & Oppenheim, W. (2017). Revisiting reciprocity in international volunteering. *Progress in Development Studies*, 17(3), 197–213. <http://dx.doi.org/10.1177/1464993417713275>
- Lough, B. J., & Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: Concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705>
- Lowe, K., Moodie, N., & Weuffen, S. (2021). Refusing reconciliation in Indigenous curriculum. In B. Green, P. Roberts, & M. Brennan (Eds.), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world: Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 71–86). Palgrave Macmillan.

- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of systems. In F. Geyer & J. van der Zouwen (Eds.), *Sociocybernetic paradoxes: Observation, control and evolution of self-steering systems* (pp. 172–192). SAGE.
- Maakrun, J. (2016). International service-learning: Benefits to African teachers. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 5(1).
<https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/80>
- Madison, D. S. (2003). Performance, personal narratives, and the politics of possibility. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 469–486). AltaMira Press.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performances*. SAGE.
- Magnat, V. (2012). Can research become ceremony?: Performance ethnography and Indigenous epistemologies. *Canadian Theatre Review*, 151(Summer 2012), 30–36.
<https://doi.org/10.1353/ctr.2012.0058>
- Mannion, G. (2015). Towards glocal pedagogies: Some risks associated with education for global citizenship and how glocal pedagogies might avoid them. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park, & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 19–34). de Drvkkery.
- Mapp, S. C. (2012). Effect of short-term study abroad programs on students' cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 727–737.
<https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201100103>
- Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 303–315.
<https://doi.org/10.1080/01425690801966386>
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(4), 627–640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/bordon/article/view/36336>
- Martínez-Salazar, E. J. (2000). Guatemalan Mayan women: Threatened peace and citizenship from below. *Canadian Woman Studies*, 20(3), 172–175.
<https://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/view/12685>
- McGloin, C., & Georgeou, N. (2015). 'Looks good on your CV': The sociology of voluntourism recruitment in higher education. *Journal of Sociology*, 52(2).
<https://doi.org/10.1177%2F1440783314562416>
- McKay, D. L., Vinyeta, K., & Norgaard, K. M. (2020). Theorizing race and settler colonialism within U.S. sociology. *Sociology Compass*, 14(9). <https://doi.org/10.1111/soc4.12821>
- McMillan, J., & Stanton, T. K. (2014). "Learning service" in international contexts: Partnership-based service-learning and research in Cape Town, South Africa. *Michigan Journal of*

Community Service Learning, 21(1), 64–78.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0021.106>

- Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179–199. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.141>
- Meens, D. E. (2014). Democratic and social justice goals in service-learning evaluation: Contemporary challenges and conceptual resources. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 41–54. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0021.104>
- Menchú, R. (1984). *I, Rigoberta Menchú: An Indian woman in Guatemala*. (E. Burgos-Debray, Ed.) Verso.
- Meyer, M. A. (2008). Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (pp. 217–232). Sage.
- Michie, M. (2013). Methodological pluralism and narrative inquiry. *Cultural Studies of Science Education*, 8, 517–520. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9524-5>
- Milian, M., & Walker, D. (2019). Bridges to bilingualism: Teachers' roles in promoting Indigenous languages in Guatemala. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(3), 105–128. <https://doi.org/10.32865/fire201953138>
- Miron, D., & Moely, B. E. (2006). Community agency voice and benefit in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27–37. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.203>
- Mitchell, T. D., Donahue, D. M., & Young-Law, C. (2012). Service learning as a pedagogy of whiteness. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 612–629. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.715534>
- Mogford, E., & Lyons, C. J. (2019). The impacts of international service learning on a host community in Kenya: Host student perspectives related to global citizenship and relative deprivation. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 86–104. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v31i2.456>
- Montoya, M. E. (1994). Máscaras, trenzas, y greñas: Un/masking the Self while un/braiding Latina stories and legal discourse. *Chicano-Latino Law Review*, 15(1), 1–37. <https://escholarship.org/uc/item/5x15t4nb>
- Morales, A. R., Abrica, E. J., & Herrera, S. G. (2019). The mañana complex: A revelatory narrative of teachers' white innocence and racial disgust toward Mexican-American children. *The Urban Review*, 51(3), 503–522. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00499-1>

- Moreno, R. (2021). Disrupting neoliberal and neocolonial ideologies in U.S. study abroad: From discourse to intervention. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(2), 93–109. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i2.529>
- Morgan, R. M., Mwegelo, D. T., & Turner, L. N. (2002). Black women in the African diaspora seeking their cultural heritage through studying abroad. *NASPA Journal*, 39(4), 333–353. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1175>
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *The Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 19–32. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.102>
- Morton, K., & Bergbauer, S. (2015). A case for community: Starting with relationships prioritizing community as method in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 18–31. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0022.102>
- Mosley-Howard, G. S., & Evans, C. B. (2000). Relationships and contemporary experiences of the African American family: An ethnographic case study. *Journal of Black Studies*, 30(3), 428–452. <https://doi.org/10.1177/002193470003000308>
- Mtawa, N., & Wilson-Strydom, M. (2018). Community service-learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), 249–265. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>
- Mulcahy, K. V. (1990). Cultural diplomacy and the exchange programs: 1938-1978. *The Journal of Arts, Management, Law, and Society*, 29(1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/10632929909597282>
- Muñoz, M. (2018). River as lifeblood, river as border: The irreconcilable discrepancies of colonial occupation from/with/on/of the frontera. In L. T. Smith, E. Tuck, & K. W. Yang (Eds.), *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. Routledge.
- Murray, T. (2010). Exploring epistemic wisdom: Ethical and practical implications of integral studies and methodological pluralism for collaboration and knowledge-building. In S. Esbjörn-Hargens (Ed.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (pp. 345–367). SUNY Press.
- Murray Brux, J., & Fry, B. (2010). Multicultural students in study abroad: Their interests, their issues, and their constraints. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 508–527. <https://doi.org/10.1177/1028315309342486>
- Nelson, E., & Dodd, W. (2017). Collaborating for community food security: Emerging scholar participation in a community–university partnership. *Action Research*, 15(4), 402–423. <https://doi.org/10.1177%2F1476750316656041>

- Nguyen, A. (2017). Intercultural competence in short-term study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(2), 109–127. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i2.396>
- Niehaus, E., & Nyunt, G. (2020). Identifying meaningful individual-level change in educational experiences: Adding to our methodological toolkit. *Journal of College Student Development*, 61(5), 637–643. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0060>
- Niehaus, E., Woodman, T. C., Bryan, A., Light, A., & Hill, E. (2019). Student learning objectives: What instructors emphasize in short-term study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 121–138. https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2019/11/XXXI-2-Niehaus_et_al_-_Student_Learning_Objectives_What_Instructors_Emphasize_in_STSA.pdf
- Nordmeyer, K., Bedera, N., & Teig, T. (2016). Ending white saviorism in study abroad. *Contexts*, 15(4), 78–79. <https://doi.org/10.1177%2F1536504216685131>
- Norris, E., & Gillespie, J. (2009). How study abroad shapes global careers: Evidence from the United States. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 382–397. <https://doi.org/10.1177/1028315308319740>
- Nyunt, G., Niehaus, E., & Benavides, M. T. (forthcoming). A catalyst for learning or reinforcement of inequities: Using a critical hope lens to understand the potential and limitations of short-term study abroad in fostering students' ability to effectively interact across differences. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Oetzel, J. G., Villegas, M., Zenone, H., White Hat, E. R., Wallerstein, N., & Duran, B. (2015). Enhancing stewardship of community-engaged research through governance. *Research and Practice*, 105(6), 1161–1167. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302457>
- Ogden, A. (2007). The view from the veranda: Understanding today's colonial student. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 35–56. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.215>
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A. M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage Publications.
- Ospina, S. M. (2019). Inviting the excluded to theorize collective leadership. In B. Carroll, J. Firth, & S. Wilson (Eds.), *After leadership* (pp. 147–156). Routledge.
- Ospina, S. M., & Foldy, E. (2010). Building bridges from the margins: The work of leadership in social change organizations. *Leadership Quarterly*, 21(2): 292–307. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.008>
- Ospina, S. M., Foldy, E. G., El Hadidy, W., Dodge, J., Hoffman-Pinilla, A., & Su, C. (2012). Social change leadership as relational leadership. In M. Uhl-Bien & S. M. Ospina (Eds.), *Advancing relational leadership: A dialogue among perspectives* (pp. 255–287). Information Age Publishing.

- Osteen, L., Guthrie, K. L., & Jones, B. J. (2016). Leading to transgress: Critical considerations for transforming leadership learning. *New Directions for Student Leadership*, 2016(152), 95-106. <https://doi.org/10.1002/yd.20212>
- O'Sullivan, M., Smaller, H., Heidebrecht, L., & Balzer, G. (2019). A Nicaraguan/Guatemalan *encuentro*: Villagers hosting international service learning groups reflect on their experiences. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 636–663. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3793>
- Palacios, C. M. (2010). Volunteer tourism, development, and education in a post-colonial world: Conceiving global connections beyond aid. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(7), 861–878. <https://doi.org/10.1080/09669581003782739>
- Parés, M., Ospina, S. M., & Subirats, J. (2017). Social innovation and relational leadership: Opening up new perspectives on social change. In *Social innovation and democratic leadership: Communities and social change from below* (pp. 3–20). Edward Elgar.
- Patel, L. (2014). Countering coloniality in educational research: From ownership to answerability. *Educational Studies*, 50(4), 357–377. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.924942>
- Patil, V. (2013). From patriarchy to intersectionality: A transnational feminist assessment of how far we've really come. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 847–867. <https://doi.org/10.1086/669560>
- Pavlakakis, A. E. (2020). At the nexus of two terrains: A critical ethnographic case study of an afterschool center for homelessness. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735558>
- Pérez Huber, L. (2009). Disrupting apartheid of knowledge. Testimonio as methodology in Latina/o critical race research in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/09518390903333863>
- Pérez Huber, L. (2010). Beautifully powerful: A LatCrit reflection on coming to an epistemological consciousness and the power of testimonio. *American University Journal of Gender, Social Policy & the Law*, 18(3), 839-852. <https://digitalcommons.wcl.american.edu/jgspl/vol18/iss3/22/>
- Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381-388. <https://doi.org/10.1177/1049732317697102>
- Pipitone, J. M. (2018). Place as pedagogy: Toward study abroad for social change. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 54-74. <https://doi.org/10.1177%2F1053825917751509>
- Pisco, K. (2015). Deepening service abroad: A call for reciprocal partnerships and ongoing support. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 93–96. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0022.112>

- Pollack, S. (2014). "... and (social) justice for all (undergraduate degree programs)": Institutionalizing critical civic literacy in the undergraduate curriculum. In A. Finley & B. Checkoway (Eds.), *Civic learning and teaching* (pp. 9–18). Bringing Theory to Practice.
- Porter, M., & Monard, K. (2001). *Ayni* in the global village: Building relationships of reciprocity through international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(1), 5–17. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.101>
- Post, M. A., Ward, E., Longo, N. V., & Saltmarsh, J. (Eds.). (2016). *Publicly engaged scholars: Next-generation engagement and the future of higher education*. Stylus.
- Prechtel, M., & Carlsen, R. S. (1988). Weaving and cosmos amongst the Tzutujil Maya of Guatemala. *Anthropology and aesthetics*, 15, 122–132. <https://doi.org/10.1086/RESv15n1ms20166789>
- Pribbenow, D. A. (2005). The impact of service-learning pedagogy on faculty teaching and learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 25–38. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.202>
- Priest, K. L., & Kliewer, B. W. (2017). Introduction: Advancing leadership studies through community-engaged scholarship. *Journal of Leadership Studies*, 11(1), 36–39. <https://doi.org/10.1002/jls.21510>
- Priest, K. L., Kliewer, B. W., & Stephens, C. M. (2018). Kansas leadership studies summit: Cultivating collaborative capacity for the common good. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 195–207. <https://doi.org/10.12806/V17/I3/A1>
- Prins, E., & Webster, N. (2010). Student identities and the tourist gaze in international service-learning: A university project in Belize. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 14(1), 5–32. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1174>
- Pulido, L. (2017). Geographies of race and ethnicity II: Environmental racism, racial capitalism and state-sanctioned violence. *Progress in Human Geography*, 41(4), 524–533. <https://doi.org/10.1177/0309132516646495>
- Quan, T., Pozzi, R., Kehoe, S., & Menard-Warwick, J. (2018). Spanish heritage language learners in study abroad across three national contexts. In C. Sanz & A. Morales Front (Eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639970>
- RedCorn, A. (2016). Stitching a new pattern in educational leadership: Reinterpreting a university partnership academy model for Native nations. *Educational Considerations*, 43(4), 60–69. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1010>
- RedCorn, A. (2017). *Set the prairie on fire: An autoethnographic confrontation of colonial entanglements* (Publication No. 10619861) [Doctoral dissertation, Kansas State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

- RedCorn, A. (2020). Liberating sovereign potential: A working education capacity building model for Native nations. *Journal of School Leadership*, 30(6), 493–518. <https://doi.org/10.1177%2F1052684620951724>
- RedCorn, A. (2022). Set the prairie on fire: Confronting colonial entanglements through autoethnographic ribbon work. In C. Pewewardy, A. Lees, & R. Zape-tah-hol-ah Minthorn (Eds.), *Unsettling settler-colonial education: The transformational Indigenous praxis model* (pp. 156–166). Teachers College Press.
- Reisch, R. A. (2011). International service learning programs: Ethical issues and recommendations. *Developing World Bioethics*, 11(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/j.1471-8847.2011.00299.x>
- Render, D., Jimenez-Useche, I., & Charles, A. C. (2017). Cultivating global mindsets without leaving campus: Building interculturally competent engineer. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–8. <http://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190698>
- Reyes Cruz, M. (2008). What if I just cite Graciela? Working toward decolonizing knowledge through a critical ethnography. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 651–658. <https://doi.org/10.1177%2F1077800408314346>
- Reynolds, N. P. (2014). What counts as outcomes? Community perspectives of an engineering partnership. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 79–90. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0021.107>
- Reynolds, N. P., & Gasparini, J. C. (2016). Saying it doesn't make it so: Do we listen and act when the host community tells us what they want? In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 35–48). Routledge.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 379–396). AltaMira Press.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2018). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 818–838). SAGE Publications, Inc.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Robinson, J. (2019). Reimagining sustainability leadership: Integral action research in a non-profit organization. In V. Bohac Clarke (Ed.), *Integral theory and transdisciplinary action research in education* (pp. 357–382). IGI Global.
- Rodino-Colocino, M. (2016). Critical-cultural communication activism research: Calls for academic solidarity. *International Journal of Communication*, 10(2016), 4017–4026. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6007/1753>

- Rodriguez, S., & Monreal, T. (2017). "This state is racist...": Policy problematization and undocumented youth experiences in the new Latino south. *Educational Policy*, 31(6), 764–800. <https://doi.org/0.1177/0895904817719525>
- Roetzel, A., DeKay, M., Nakai Kidd, A., Sadick, A.-M., Whitem, V., & Zinkiewicz, L. (2019). Architectural, indoor environmental, personal and cultural influences on students' selection of a preferred place to study. *Architectural Science Review*, 63(3-4), 275–291. <https://doi.org/10.1080/00038628.2019.1691971>
- Rogerson, J. M., Lekgau, R. J., Mashapa, M. M., & Rogerson, C. M. (2021). Covid-19 and local business responses: Evidence from South Africa's most tourism-dependent locality. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 10(1), 388–405. <https://doi.org/10.46222/ajhtl.19770720-107>
- Ronwanièn:te Jocks, C. (1996). Spirituality for sale: Sacred knowledge in the consumer age. *American Indian Quarterly*, 20(3/4), 415–431. <https://doi.org/10.2307/1185785>
- Ropo, A., Sauer, E., & Salovaara, P. (2013). Embodiment of leadership through material place. *Leadership*, 9(3), 378-395. <https://doi.org/10.1177/1742715013485858>
- Rosenthal, J. P. (2006). Politics, culture, and governance in the development of prior informed consent in Indigenous communities. *Current Anthropology*, 47(1), 119–142. <https://doi.org/10.1086/497670>
- Rowan-Kenyon, H. T., & Niehaus, E. K. (2011). One year later: The influence of short-term study abroad experiences on students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(2), 207–222. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6213>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.
- Salomone, A. M., & Marsal, F. (2008). How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals*, 30(4), 473–484. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb00854.x>
- Sandmann, L. R., Kliwer, B., Kim, J., & Omerikwa, A. (2010). Toward understanding reciprocity in community-university partnerships: An analysis of select theories of power. In J. Keshen, B. A. Holland, & B. E. Moely (Eds.), *Research for what?: Making engaged scholarship matter* (pp. 3–23). Information Age Publishing.
- San Miguel, G. (1983). The struggle against separate and unequal schools: Middle class Mexican Americans and the desegregation campaign in Texas, 1929-1957. *History of Education Quarterly*, 23(3), 343–359. <https://doi.org/10.2307/367762>

- Santiago-Ortiz, A. (2019). From critical to decolonizing service-learning: Limits and possibilities of social justice-based approaches to community service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1), 43–54. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.104>
- Saunders, D. B. (2014). Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 42–77. <http://www.jceps.com/archives/626>
- Savage, M. C. (2003). Can ethnographic narrative be a neighborly act? In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 331–350). AltaMira Press.
- Schenker, T. (2019). Fostering global competence through short-term study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 139–157. https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2019/11/XXXI-2-Schenker-Fostering_Global_Competence_Through_Short-Term_Education_Abroad.pdf
- Scheurich, J. J., & Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *American Educational Research Association*, 26(4), 4–16. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X026004004>
- Schroeder, K., Wood, C., Galiardi, S., & Koehn, J. (2009). First, do no harm: Ideas for mitigating negative community impacts of short-term study abroad. *Journal of Geography*, 108(3), 141–147. <https://doi.org/10.1080/00221340903120866>
- Schwarz, K. C., & Richey, L. A. (2019). Humanitarian humor, digitalism, and the dilemmas of representing volunteer tourism on social media. *New Media & Society*, 2(9), 1928–1946. <https://doi.org/10.1177/1461444819834509>
- Sharpe, E. K. (2015). Colonialist tendencies in education abroad. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 227–234. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1970.pdf>
- Sharpe, E. K., & Dear, S. (2013). Points of discomfort: Reflections on power and partnerships in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(2), 49–57. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.204>
- Shek, D. T. L., Yang, Z., Ma, C. M. S., & Chai, C. W. Y. (2021). Subjective outcome evaluation of service-learning by the service recipients: Scale development, normative profiles and predictors. *Child Indicators Research*, 14, 411–434. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09765-1>
- Sherraden, M. S., Lough, B., & McBride, A. M. (2008). Effects of international volunteering and service: Individual and institutional predictors. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 19(4), 395–421. <https://doi.org/10.1007/s11266-008-9072-x>

- Shumake, J., & Wendler Shah, R. (2017). Reciprocity and power dynamics: Community members grading students. *Reflections: Public Rhetoric, Civic Writing and Service Learning*, 17(2), 5–42. <https://reflectionsjournal.net/2019/10/reciprocity-and-power-dynamics-community-members-grading-students-by-jessica-shumake-rachael-wendler-shah/>
- Siddiqui, N., & Jessup-Anger, J. (2020). Study abroad programs and their intersection with gender. In N. S. Niemi & M. B. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley handbook of gender equity in higher education*. Wiley Blackwell.
- Sierra, M. T. (2009). Las mujeres indígenas ante la justicia comunitaria: Perspectivas desde la interculturalidad y los derechos. *Descatos*, 31, 73–88. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n31/n31a5.pdf>
- Simpson, J. (2019). Learning to unlearn: Moving educators from a charity mentality towards a social justice mentality. In P. Bamber (Ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment* (pp. 40–52). Routledge.
- Skinner-Dorkenoo, A. L., Sarmal, A., André, C. J., & Rogbeer, K. G. (2021). How microaggressions reinforce and perpetuate systemic racism in the United States. *Perspectives on Psychological Science*, 16(5), 903–925. <https://doi.org/10.1177/17456916211002543>
- Skrefsrud, T. A. (2021). Why student mobility does not automatically lead to better understanding: Reflections on the concept of intercultural learning. In D. Cairns (ed.), *The Palgrave handbook of youth mobility and educational migration* (pp. 63-73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_7
- Slimbach, R. (2020). *The art of world learning: Community engagement for a sustainable planet*. Stylus.
- Smaller, H., & O’Sullivan, M. (2018). International service learning: Decolonizing possibilities? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 6(1), 37–58. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/175>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Smokotin, V. M., Alekseyenko, A. S., & Petrova, G. I. (2014). The phenomenon of linguistic globalization: English as the global lingua franca (EGLF). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 509–513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.177>
- Solano-Campos, A. T. (2013). Bringing Latin America’s ‘interculturalidad’ into the conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620–630. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>

- Spears-Rico, G. (2015). *Consuming the Native other: Mesiza/o melancholia and the performance of indigeneity in Michoacán* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California, Berkeley.
- St. Pierre, E. A. (2007). Writing as method. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosw029>
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608. <https://doi.org/10.1177%2F1077800417734567>
- Stearns, P. N. (2009). *Educating global citizens in college and universities: Challenges and opportunities*. Routledge.
- Stein, S. (2017). The persistent challenges of addressing epistemic dominance in higher education: Considering the case of curriculum internationalization. *Comparative Education Review*, 61(S1), S25–S50. <https://doi.org/10.1086/690456>
- Stein, S. (2021). Internationalizing the curriculum: Conceptual orientations and practical implications in the shadow of western hegemony. In J. J. Lee (Ed.), *U.S. power in international higher education* (pp. 187–206). Rutgers University Press.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (2010). Power, emancipation, and complexity: Employing critical theory. *Power and Education*, 2(2), 140–151. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2010.2.2.140>
- Steinmetz, K. F., Schaefer, B. P., & Henderson, H. (2017). Wicked overseers: American policing and colonialism. *Sociology of Race and Ethnicity*, 3(1), 68–81. <https://doi.org/10.1177%2F2332649216665639>
- Stephenson, S. (1999). Study abroad as a transformational experience and its effect upon study abroad students and host nationals in Santiago, Chile. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5(2), 1–38. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v5i1.70>
- Stoll, D. (1999). *Rigoberta Menchú and the story of all poor Guatemalans*. Westview Press.
- Streitwieser, B., & Light, G. (2010). *University students and conceptions of global citizenship: A case study* [Working paper]. Northwestern University Center for Global Engagement. <https://doi.org/10.21985/N2F466>
- Stroh, D. P. (2015). *Systems thinking for social change: A practical guide to solving complex problems, avoiding unintended consequences, and achieving lasting results*. Chelsea Green Publishing.
- Sumka, S., Porter, M. C., & Piacitelli, J. (2015). *Working side by side: Creating alternative breaks as catalysts for global learning, student leadership, and social change*. Stylus.

- Sutherland, N. (2018). Investigating leadership ethnographically: Opportunities and potentialities. *Leadership, 14*(3), 263-290.
<https://doi.org/10.1177%2F1742715016676446>
- Talwalker, C. (2012). What kind of global citizen is the student volunteer? *Journal of Global Citizenship & Equity Education, 2*(2), 21–40.
<https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/51>
- Taylor, E. (2009). The foundations of critical race theory in education: An introduction. In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education*, (pp. 1–13). Routledge.
- Tejeda, C., Espinoza, M., & Gutierrez, K. (2003). Toward a decolonizing pedagogy: Social justice reconsidered. In P. Pericles Trifonas (Ed.) *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (pp. 9–38). RoutledgeFalmer.
- Thibeault, D. (2019). Understanding Indigenous culture through service learning and cultural immersion. *Journal of Social Work Education, 55*(3), 476–488.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1593901>
- Thimm, V., Chaudhuri, M., & Mahler, S. J. (2017). Enhancing intersectional analyses with polyvocality: Making and illustrating the model. *Social Sciences, 6*(2).
<https://doi.org/10.3390/socsci6020037>
- Tilley-Lubbs, G. A. (2009). Good intentions pave the way to hierarchy: A retrospective autoethnographic approach. *Michigan Journal of Community Service Learning, 16*(1), 59–68. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.105>
- Ting-Toomey, S. (2010). Applying dimensional values in understanding intercultural communication. *Communication Monographs, 77*(2), 169–180.
<https://doi.org/10.1080/03637751003790428>
- Toms Smedley, C. (2016). The economic circle: Impacts of volunteerism and service learning on three rural communities in Costa Rica. In M. A. Larsen (Ed.), *International service learning: Engaging host communities* (pp. 65–79). Routledge.
- Tonkin, H. (2011). A research agenda for international service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 1, pp. 191–224). Stylus Publishing.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837–851.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Tryon, E., & Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organization and service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 12*(3), 47–59.
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/494/494>

- Tryon, E., Stoecker, R., Martin, A., Seblonka, K., Hilgendorf, A., & Nellis, M. (2008). The challenge of short-term service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*(2), 16–26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.202>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1*(1), 1–40. Decolonization: Indigeneity, Education, & Society. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Turner, V. (1979). Dramatic ritual/ritual drama: Performative and reflexive anthropology. *The Kenyon Review, 1*(3), 80–93. <https://www.jstor.org/stable/4335047>
- United Nations General Assembly. (2007). *Resolution adopted by the General Assembly on 13 September 2007 – United Nations declaration of the rights of Indigenous peoples*. Sixty-first session. A/RES/61/295. <https://undocs.org/A/RES/61/295>
- Urrieta Jr., L., & Calderón, D. (2019). Critical Latinx indigeneities: Unpacking indigeneity within and outside of Latinized entanglements. *Association of Mexican American Educators Journal, 13*(2), 145–174. <https://dx.doi.org/10.24974/amae.13.2.432>
- Urry, J. (2002). *The tourist gaze*. Sage.
- Van de Ven, A. (2013). Engaged scholarship in a professional school. In *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research* (pp. 1-35). Oxford University Press.
- Van de Ven, A. H., Meyer, A. D., & Jing, R. (2018). Opportunities and challenges of engaged Indigenous scholarship. *Management and Organization Review, 14*(3), 449–462. <https://doi.org/10.1017/mor.2018.28>
- Vann Nabi, H., & Estes Brewer, P. (2021). Communicating ethical engagement abroad: A content analysis of service-learning study abroad third-party provider websites. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 33*(2), 17–34. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v33i2.555>
- Vázquez, R. (2015). Decolonial practices of learning. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park, & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 92–100). de Drvkkery.
- Visweswaran, K. (2003). Defining feminist ethnography. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a hankerchief* (pp. 73–94). AltaMira Press.
- Wagner, W. (2009). What is social change? In S. R. Komives & W. Wagner (Eds.), *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development* (pp. 7–41). Wiley.
- Walzer, M. (1973). Political action: The problem of dirty hands. *Philosophy & Public Affairs, 2*(2), 160-180.

- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the democratization of power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00007>
- Wells, C., Warchal, J., Ruiz, A., & Chapdelaine, A. (2011). Ethical issues in research on international service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 1, pp. 319–343). Stylus Publishing.
- Whitlow, C. F. (2022). Intergenerational connections through Cheyenne and Arapaho female leadership experiences. In C. Pewewardy, A. Lees, & R. Zape-tah-hol-ah Minthorn (Eds.), *Unsettling settler-colonial education: The transformational Indigenous praxis model* (pp. 192–201). Teachers College Press.
- Wilber, K. (2006). *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Integral Books.
- Wilkinson, S. (1998). On the nature of immersion during study abroad: Some participant perspectives. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 121–38. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v4i1.65>
- Wolcott, H. F. (1990). Making a study “more ethnographic.” *Journal of Contemporary Ethnography*, 19(1), 44–72. <https://doi.org/10.1177%2F089124190019001003>
- Wood, C. A., Banks, S., Galiardi, S., Koehn, J., & Schroeder, K. (2011). Community impacts of international service-learning and study abroad: An analysis of focus groups with program leaders. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2(1). <http://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/430/242>
- Woodside-Jiron, H. (2011). Language, power, and participation: Using critical discourse analysis to make sense of public policy. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). Routledge.
- Woolf, M. (2008). Not serious stuff? Service-learning in context: An international perspective. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17(1), 21–32. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v17i1.242>
- Wynveen, C. J., Kyle, G. T., & Tarrant, M. A. (2012). Study abroad experiences and global citizenship: Fostering pro-environmental behavior. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 334–352. <https://doi.org/10.1177%2F1028315311426782>
- Yamashita, M., & Schwartz, H. L. (2012). The coconut and the peach: Understanding, establishing, and maintaining interpersonal boundaries with international students. *New Directions for Teaching and Learning*, 131, 57–69. <https://doi.org/10.1002/tl.20027>
- Yao, C. W. (2021). Global positional competition and interest convergence: Student mobility as a commodity for U.S. academic imperialism. In J. J. Lee (Ed.), *U.S. power in international higher education* (pp. 151–169). Rutgers University Press.

- Yeboah, A. (2019). Beyond the Black study abroad experience: Developing the young AfricaA leadership initiative at Howard University. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v4i1.1165>
- Young, I. M. (2008). Responsibility and global justice: A social connection model. *Social Philosophy and Policy*, 23(1), 102–130. <https://doi.org/10.1017/S0265052506060043>
- Yúdice, G. (1991). Testimonio and postmodernism. *Latin American Perspectives*, 18(3), 15–31. <https://doi.org/10.1177%2F0094582X9101800302>
- Zavala, M. (2013). What do we mean by decolonizing research strategies? Lessons from decolonizing, Indigenous research projects in New Zealand and Latin America. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(1), 55–71. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/19113>
- Zemach-Bersin, T. (2007). Global citizenship and study abroad: It's all about U.S. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(2), 16–28. <http://www.criticalliteracyjournal.org/>
- Zlotkowski, E. (1998). A service learning approach to faculty development. In R. A. Rhoads & J. P. F. Howard (Eds.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* (pp. 81–89). Jossey-Bass.
- Zorn, C. R. (1996). The long-term impact on nursing students of participating in international education. *Journal of Professional Nursing*, 12(2), 106–110.

Appendix A - Testimonio: English

Threads and Tapestries

How is volunteerism, and how should it be? Well, for me, volunteers are another thread. We are all threads in this tapestry of humanity, united through a shared history – coming together through lessons both good and bad. They are parts that are stained or tattered. They are tangles and knots. But there are also magnificent and beautiful designs. We who are from the community constitute the constant presence throughout the tapestry, but volunteers are threads that help us create this fabric. It is because of this that they become part of our family. And so, well, we also must receive them from this nature that they are a part of our family. But I feel that they should also come with a clear understanding that neither they nor we are here to conquer, colonize, or impose any ideas. Instead, the volunteer should come with heart, ready to collaborate. With their knowledge, with their being, with so many things. They should come with the goal of becoming “of” this community instead of seeing themselves as though they came from another planet or something like that. I feel that this piece is important. We are humans; each and every one of us is a human being. And I think that we should see ourselves as such. Not as a collaborator or a volunteer, but instead to see ourselves as human beings ready to contribute. To contribute from the heart. This is how volunteers become a significant part of the transformation needed in our community and also how they themselves are enriched through the learning they experience as part of our family, of our tapestry. This testimonio represents my story and experiences, those of my community, and those of our organization. It is a reflection of the experiences we have had and the hope of those we can have with foreign volunteers. This tapestry of humanity truly can be something incredible, but we have to weave it together with reciprocity at the forefront. With heart. Beloved colleagues. Gracious volunteers. Beautiful community. Listen to these simple

words and let's continue forward for the good of all. Let's begin with the critical hope of a beautiful tapestry, woven with heart by all.

Los Hilos Enredados

However, this tapestry becomes entangled when the threads do not follow a common vision. When the focus and the mentality of volunteers perpetuate problematic realities in our community and across the world. When we too rely on prejudices and judgements without making the effort to truly know them. These tangles can also be found when both sides fail to prepare themselves to navigate different cultural perspectives. Although these collaborations can produce great things and contribute to successful transformations, these tangles truly impede any progress that we want and need to achieve.

Paternalism

The paternalistic foreigner hinders the autonomy of our community through this mentality that they are better than us. That they are saviors that are going to come and solve all of our problems. This perpetuates the idea that we are incapable. We have found that this paternalism often stems from a desire – an awareness and regret – that they want to feel better for everything they have stolen from us. It is not really for our community. It is not to fix anything, other than alleviating this guilt.

Volunteer, understand that we are not savages nor empty boxes waiting for you to come and save us. You don't even know what our problems are here, but you have this mentality that you know better than us. This is not the reality. It might be that you have knowledge that we do not, but we need to contextualize your knowledge so that it works here. Furthermore, we also have wisdom and knowledge that you can learn from if you come open to seeing our worth, to

connect with these humans from the heart, from your humanity. But if you come with your paternalistic approach, neither of us will gain anything.

Do not come with the arrogance of the “first world.” Do not come to judge us and impose your ideas of how we should be. I remember when a volunteer came and she would get so upset about the “absence” of the mothers and fathers when it came to their children’s education. She wanted these parents to help their children with their schoolwork. She proposed a workshop to teach parents to take a more active role, but she did not understand that many of the mothers and fathers with whom we work do not know how to speak Spanish, and those that can communicate in Spanish typically do not know how to read or write. So, how are they going to feel confident to help their children with their homework? She did not understand the context of our community, and when we told her, she judged us. She said that the parents’ priorities were misplaced. We tried to host the workshop to make her happy, and she became frustrated again because the mothers were knitting and sewing their textiles throughout the event. She did not realize that for them, it was lost time – a financial cost – to stop working and come to her workshop. It was not even a culturally relevant workshop. But she thought that, since she came from the first world, that she knew better than us. The arrogance.

Other volunteers came to contribute to construction projects. When they saw that the work here moves slower, they judged us. According to them, it was simple laziness that we worked slowly and ended the work day at 3. They judged us from the perspective of their U.S. experiences without understanding that we start our construction work at 6 in the morning. By 3, it is a full day of eight hours. They also did not consider how strong the sun is here. It isn’t like the heat of the United States. The Guatemalan climate is distinct. Furthermore, we do our work by hand and using our own human strength. We do not have the same technology or tools that

they have back home. These volunteers worked for two hours at full speed and they got a heat stroke. Then they realized how hard the work is here. We work with a more human rhythm, with the drumming of the hammer and the hum of the saw. Before judging us, I ask you to take into consideration the richness of cultural differences that the context that create and influence these differences.

There are also those volunteers who come with so much fear due to their prejudices about our country. Think about the reality of your own country before coming here to judge ours. Do not believe you have come to the jungle. A volunteer came once and she used her water filter even for bottled Coca Cola. A scorpion stung her and she told her parents she was going to die. She was so convinced that our country only offers danger. Another volunteer was so scared that somebody was going to rob him. Every time he would leave the house, he would get so anxious that he could barely do the volunteer work he came to do. Of course crime exists here, but it also exists in your home country. With these prejudices, you cannot learn about the cultural beauty that exists here – you will only see the bad in our country. You won't even be able to go for coffee or connect with the families here because you will be so paranoid and anxious. Go out and open your heart so you can see the friendly smiles on the faces of these people who greet you on the streets, who invite you to get to know this community that is hosting you.

Another form of paternalism deals with the volunteers who arrive with a charity perspective and just want to give and give and give. It seems to me that many times you want to donate to feed your ego and feel like a good person. However, your paternalist mentality is reflected in that you don't even take the time to have a conversation with us about our own needs. You believe yourself to be the expert – the generous donor – with all of the answers to our problems. For example, a volunteer came once with financial donations she had raised through

her church. Instead of talking with us about our needs, she decided to use these funds in a way that she deemed best for our community. She decided to gift us a mountain of perishable foods. What are we going to do with so much food? We cannot possibly use it before it goes bad. But she had this mentality that we should not be so focused on material needs because materialism is the product of systems that hurt the environment. Her paternalism in single-handedly deciding what our needs were without our input resulted in a gift that was a burden for us. There was no running water in many houses, but here she was with pounds of onions and other vegetables. The good thing is that, seeing that she had made a mistake with this charity mindset, she did not give up. She changed her approach and began to collaborate with a local partner who could help her identify the real needs of our community so she could contribute in a relevant way. We keep in contact and are good friends now that her approach to supporting us is more authentic, collaborative, and respectful.

Charity and Dependence

The problem that you often do not understand is that charity results in dependence. For us to achieve the sustainable social transformations we want, we have to address our community's problems from a perspective of sovereignty and self-sufficiency. Unfortunately, you do not always understand this concept because you want to keep giving instead of taking time to identify and address the root issues. Yes, we need to meet the immediate needs. But not with the idea that we are going to save the poor people. This approach blames people living in poverty for their situation rather than recognizing that they have been impoverished by the system. We must address these needs with the goal of building equitable relationships in which we can empower families to be self-sufficient. These families need to be healthy, not living in hunger, have their

basic needs met so that they can learn tools to change their circumstances. This is how we transform charity into a type of support that respects the dignity of these families.

After so many challenging experiences with volunteers, sometimes we feel that we cannot stand to continue these collaborations. Some members of my team tell me that it would be better if volunteers didn't come anymore because it costs us so much to receive them without any real benefits for our organization and community. Volunteers want to come and see the fruit of their work during the little time they are here. That's why you participate in projects that simply mask the bigger issues. You come and paint the walls of a house and make it look pretty on the outside. But inside, there is no electricity or running water or even a place to sit. You want to come and give shoes to the child running around barefoot, but what he really needs is that his father has stable employment. These "bandaids" or superficial solutions are not going to change the circumstances in which so many families here live. It will make for a great opportunities for you to get your pretty pictures you can print on your promotional brochures and post on Instagram, but it will not bring about the transformations we need in our community. Even worse is when you come with all of your resources and you want to give us the biggest gifts you can. Sometimes it seems to us like this is more of a ploy to show off how generous and wealthy you are. You don't actually care about the effect you have because you don't know us. This charity mentality is dangerous because it promotes dependency instead of self-sufficiency.

In other cases of paternalism, volunteers are not as open to learning from their mistakes. For example, there was a group of foreign volunteers that wanted to contribute to an organization in our community. They met with the organizational leadership to identify needs and start to collect resources to help. Great. However, these volunteers decided to surprise their partners with an ambulance for the use of the organization. They did not realize that the organization was

situated at the back of a narrow alley into which the ambulance could not even enter. They also had not thought about the organization's budget, which did not have the resources to allocate funds for gas or vehicle maintenance. Instead of engaging in self reflection to understand why their charitable approach had failed, they became upset because they felt that the organizational leaders were ungrateful about the donation and the group's generosity. Please, understand that your generosity is very much appreciated. But we also need to be part of the conversation to identify and address the needs of our community. Don't think that you know everything when it comes to our people and our context. These actions create frustration and anxiety for us, and result in added responsibility. Not only because we don't know what to do with these imposed gifts, but also because our cultural norms are to be thankful and keep the harmony. And this is not a one-time experience. It happens a lot. It seems that it is difficult for foreigners to take a step back and not let the excitement of *giving* overcome them, but instead to allow for an informed approach to helping. This same experience happened to our organization when some volunteers donated two tuk tuks without consulting with us. The good thing is that, as in the story of the excessive food donation, these volunteer learned from this experience and asked for forgiveness for having behaved with such paternalistic arrogance.

Voluntourism

In addition to paternalism, another tangle in this tapestry is due to voluntourism. That is to say, supposedly volunteers come to serve, but really they come to enjoy the adventure of travelling and take advantage of the beauty of our country. The incompatibility of these approaches results in a major clash for us as we receive volunteers without receiving any benefit on our side. It is absolutely fine for you to come and visit our country, but you must keep in mind the purpose of your trip. If not, you do not only waste the resources from your own country, but

also those of our organization. Furthermore, you take away opportunities from those who actually want to come and work and support us.

Please, if you come to volunteer, come to work. Some volunteers came to work in our school with students. They played with the kids, but they did not want to actually do the work of teaching. One day they asked us to do a field trip to the lake so they could do a lesson on the history and geology of the region. What a great idea. We went with a group of local teachers to support this field trip. Upon arriving, the volunteers sat away from the group to rest and sun bathe. They didn't even speak to the children throughout the entire excursion. They put on their tourist hat and completely forgot that we were depending on them.

This is one of the challenges of volunteering abroad. You want to come and have your adventure. You want to see our country. There are so many volunteers that really only come for the tourism. You don't want to work and you sit there in the office bored until there's an opportunity to take a picture of our children without their consent. You do not respect us. You come on your vacation to pose and take pictures for your social media pages. We are an organization on the go – we always must be present and ready to respond to any emergency. If a family calls, we have to go and help them. But if we have to take the time to help you, you're a burden instead of a support. As a volunteer, remember that you are here for the children and, through them, for the community. You did not come here as a tourist. Of course, you can and should enjoy our community. However, your priority should always be our children. One time a volunteer came and really was not responsible. Some weeks she would come to work, others she would not. Moreover, she never communicated her plans. So, we never knew if we could count on her. Even worse, she would come to the school still drunk from the previous night. According to her, she was a volunteer. However, she behaved like a tourist. It was horrible. She did nothing

to contribute to our organization or support our students. It cost us greatly to host her and there was no benefit for us. After her departure, nothing she had done or suggested became a lasting part of our methodology.

Navigating Context

Another challenge we face is the lack of understanding that you have regarding our context. With paternalistic and patronizing approaches, you come with your ideas of how the world is without taking the time to prepare yourself for a context completely different from your own. To make volunteering a more reciprocal endeavor, it is necessary for you to come open to learn and recognize that the world is not always how you have known it. We all have our own norms, realities, and cultural values that may be different from what you are accustomed to. However, they are still valid and it is important that you understand them when you come to support our efforts.

There are many volunteers who come here and are shocked at how different our culture is from theirs. Our values, our respect for ancestral wisdom and traditions, and our cultural norms. You come with the intent of importing and imposing your own knowledge and expectations stemming from your privileged world into a context where they don't fit. You go and do tours around our cultural sites and think of yourself as an anthropologist or a visitor at a zoo. We are not some spectacle – our culture is not here for your entertainment. You think we are dumb and empty boxes waiting for you to fill us with your expertise. Even communication is something that we do differently. You come and speak directly without thinking about how you offend. Meanwhile, our cultural value for avoiding conflict and trying to not disrespect others causes us to remain silent without sharing our frustrations or our disagreement with you. We accept your suggestions, even when we know they will fail. Maybe at the end, it will be an opportunity for

you to humble yourself, and maybe you'll become more self-aware and realize your limitations. You, by your way of speaking, offend time after time without even realizing. You are not receptive to our non-verbal communication because you do not recognize the different way that we speak. Our movements reflect our discomfort and we feel secondhand shame for your lack of understanding of the impact of your overwhelming presence.

Something that I want to clarify is that you do not need to come with a comprehensive understanding of us. This is impossible. You cannot know everything about our context or our culture. Instead of trying to *know*, come to learn. Come humble. Prepare yourself and learn about us, but recognize the limits of your knowledge. Do not come as an expert, but instead as a collaborator.

The reality is that there are many problematic things here. We face challenges related to politics, bureaucracy, corruption, and a culture of silence. Volunteers who come here and know nothing about the context of how we live might see a child selling souvenirs in the street at night and think, "Aw, how cute!" However, they do not understand that this is a big problem – these children are selling for survival. The social context in which the families in our community live is difficult. Parents reproduce the traumas of their own childhood because it is the only way they know to raise a child. Furthermore, the reality of poverty is that survival comes before everything else. If parents fight to even the basic needs, how are they going to prioritize developing better parenting skills? As such, it is important that neither we nor the volunteers with whom we work judge these families. If we understand their circumstances and humanize their context, we can address the problem in a more holistic way. Some volunteers want to come and donate material things. Some times this is great and addresses the immediate needs of the families. However, if they get used to receiving donations, the parents do not learn how to

sustain their own family or work toward self-determination. With the current pandemic, this reality came to the surface showing how dangerous the charity mentality can be because it fosters dependency instead of sustainability. It results in a toxic relationship because the people of the community create expectations that foreigners are obligated to bring them things and give them money.

Not judging people is something extremely important in our work. We do not have the right to say that someone is a good mother or a bad mother, a good father or bad father. If we judge them, they are not going to trust us and we cannot build the relationship with them necessary for change. Sometimes, this is challenging. We see children essentially abandoned in the house alone and unbathed. We hear a mother talk about the violence that she experiences at the hands of her husband. But we have to think about their circumstances. To get to know their story is to humanize them, and this is how we can empathize and support. Our work consists of human development, and we believe that everyone can learn. Even a 75-year-old man is currently changing his habits so he can live longer and spend more time with his children. Many organizations do not share this mentality. They believe that adults are a lost cause, but this is not the case.

You, foreign volunteer, cannot come here with your “correct” perspective and judge our community. Sometimes you think that you already know everything and that we are here to learn from you and benefit from your service. You do not understand that we have worked significantly to build strong relationships with the families of our community and to maintain their trust. You can help so much if you come with sincerity and humility. We want you to come aware, open to connecting with these human beings who receive you with open arms so that, together, we can advance. However, if you are not open to see us as human beings, to see the

value of our humanity – if you do not consider our stories and the wisdom of our people – then your volunteer work is not worth it. It would be better for you to stay in your own country or just come for vacation. Because the truth is that you contribute nothing with this patronizing mentality.

It is also important that you learn about our political context. We have beautiful laws here, but there are many challenges in our country. If these laws were implemented as they are written in our constitution, we would be Disneyland – the best country in the world. However, that isn't the case. You come and ask, “and why don't you just tell the government officials? Is that not their responsibility?” We have already advocated for action from our politicians to make the necessary changes to improve our community. We advocate day after day. However, things do not change that easily. This is why we offer workshops and trainings to build the capacity of the people to achieve the transformations that they want in their life. Maybe it will not be different for them, but it could be different for their children and their grandchildren. As such, it is worth it to transform our current reality. A team of three women may not fix everything, but if we build the capacity of the public, then together, we can enact social change.

Our problems deal with systems, institutions, and structures. They cannot be solved with simple, technical ideas. That's the approach our government takes so they can say that they do the work that they are supposed to do. The politicians can say that there are public schools, but they won't admit that they flood every time it rains or that children have to walk upwards of six miles one way to get to a school where they don't even teach critical thinking. It is all about memorization and regurgitation. They do not understand that children can learn through play. Human beings are born with this immense curiosity and creativity, but the public schools try to extinguish these. Authority and obedience are the learning outcomes. We want to see a different

pedagogy, and we know that social change takes time. Because of this, we focus in human development from birth to adulthood. Everything we do comes from the heart and is culturally relevant, because this is how it must be. You too must engage in your volunteer work in this way. If not, you will quickly see that all of your ideas and recommendations are left behind when you leave.

I remember when a volunteer came one time and she was a very good educator with wonderful ideas that could be beneficial for our students. However, she did not want to learn about our culture. It did not matter to her that she was imposing cultural perspectives that do not work here. To her, her perspective was the best and the only that could be correct. However, you must recognize that this is not your country of origin! We have the responsibility to pass on the traditions and norms of our culture through our work with our students. We care for them and we protect them in a culturally responsive and sustaining way. I am not saying that we cannot evolve or achieve social changes, but we want to see transformations of systems and structures – something that takes time and requires a contextualized approach. We know the reality of our community and of our country because we are from here. For many volunteers, our social problems here in Guatemala do not have a face. For us, they deal with human beings who we know. They are our grandparents, our mothers and fathers, our siblings, our cousins, our friends. Without an understanding of our cultural and sociopolitical context, you just come to impose your ideas and your judgements without any real benefit for us. You do not understand our reality, the reality of poverty, hunger, and danger. This volunteer I mentioned came from a very progressive context. Where she is from, children grow up without boundaries so they can develop autonomy and self-esteem. If they wanted to climb a tree, it is an opportunity for them to

test out their physical abilities and learn from potential failures. As a mother, I got nervous seeing the children playing in such a risky way.

However, it was also a learning opportunity for me. I needed to learn to relax a little and trust in my daughter. To not be so apprehensive. I accepted that we had differences with respect to our pedagogies and that neither one was inherently correct or incorrect. However, in the situation at the lake, I exploded. Before the trip, I had set guidelines with the students regarding the expectations and the activities. We were going to the lake to collect rocks, not to go into the water. Upon arriving, this volunteer contradicted me and gave permission to a student to jump in the lake. I told her that I had not brought towels or bathing suits for the students. She responded, “that’s alright, don’t worry!” She stripped down and told the children to do the same if they wanted to get in the water. That’s when I exploded and shouted at her that this was not her country. This is a distinct context and she needed to learn about it. Here, if you let children run around town unsupervised, they are kidnapped. Many children go missing in our town, and sex trafficking is especially prevalent for young girls and women. Fortunately, through this discussion we got heated, we cried, and then we reached a mutual understanding. She realized her error and that she could not impose her ideas exactly as things were done in her country. She needed to contextualize them for our country. On my end, I learned that sometimes it is necessary for me to speak up when the topic is particularly important. All in all, it was a mutual learning experience. We continue in contact today and are actually friends. We understand that you will not always understand our norms or reality. However, become coming to impose your ideas and immediately contradicting or dismissing ours, we invite you to have a conversation with us to understand the roots of why we do things the way we do.

You and your ideas are welcome. We understand that, alone, we cannot achieve social change. We need and want meaningful collaborations. However, we have to contextualize your ideas. If not, they will not work. They will not help our community. Our cultures truly are very different, but these differences can converge and translate into significant and innovative changes. If you come with humility, empathy, and curiosity, you can learn what the daily life in our town looks like, and you can become part of the process of your ideas so that they are relevant and beneficial here. That is how you can also realize how these ideas were developed in your context and from your specific cultural lens, and that they are not universal – they do not always fit here. We have our philosophy and pedagogy that are rooted in our culture. We understand the values and circumstances that constitute reality of the families in our community. We know the history of our country through which this problematic normality has been constructed concerning education and food security. We have to break paradigms that suggest how learning must be – that we need to be dependent on experts and people with formal education.

These norms cause our people to feel inferior because they do not even know how to read. Unfortunately, they themselves buy into this system because it is all they know. When we tell parents that their children can learn by playing, they ask where the workbooks are. They come to the school and see students outside interacting with nature and they want to know why they are not inside the classroom sitting at a desk reading information about nature from a book. Here, we teach critical thinking skills. We want our students to ask “why” and challenge norms and expectations. Traditional education deals with authority and obedience. Of course, we have journals and books – our student learn to read and do math. However, our focus is more holistic.

It has to do with the whole humanity of our students in order to prepare them to continue forward and be part of the change needed in our community, as well as in our country, region, and world.

Given these challenges, you need to come with openness to the methodology that we implement here. That is not to say that you must arrive with a profound understanding of it. However, if we also have to fight against invalidation from you, it costs us greatly and presents the possible threat of eroding any progress we have made with these families.

Foreigner's Privilege

The foreigner's privilege is seen through all that you have in your country, as well as through the ways that, in our culture, we have been taught that the wisdom of foreigners is more sophisticated than our own. Furthermore, we have this culture that instills in us that we must always be open to receive you and bring you into our communities. We see that you are comfortable in this cultural context that favors you. Here we are serving you and supporting you, but since you come from a more individualistic culture, it is often a one-way experience. Without taking into consideration these disparities and privileges so that you might transform them, you perpetuate the colonialism and imperialism that serve you so well while further oppressing us. Instead, enjoy our cultural norms *and* check your expectations and your actions so that they are reciprocal towards us as well. Additionally, seeing us as human beings with valid wisdom, consider how these new cultural ways of being could translate to your own life.

You do not realize just how challenging it is for us to coordinate your volunteer visit. You come as a volunteer and we attend to you. We accommodate you. We ask you what you would prefer to eat – are you vegan, vegetarian, celiac, or do you have any other allergy? Yet you hardly ever adapt to our culture. You never ask us what we want to eat. You think of yourself as the guest and demand that we roll out the red carpet at your feet. In every group,

there will be one or two people who will help around the house. The rest eat and then leave the table without even picking up their own plates. They think they are guests at some resort with staff who will tend to their every need. Yes, we have helpers who assist with cleaning and cooking. However, they are not your servants. Your unrecognized privileges are overwhelming!

Did you know that sometimes, our students barely eat? Did you know that we sometimes have to make bread to sell in the streets when we are low on funds? I myself have walked these streets with our bread to raise funds to feed our school. One time, a colleague saw me and asked what I was doing, so I told her. It had a great impact on her, because she had never known how much I had to do just to keep us afloat. One time, a fund transfer did not go through in time, so we had no money to pay for our students' lunch. Thank God, the sister of a team member loaned us some money and we were able to give the students a little bit of rice and beans with a tiny bit of meat with the scarce money we had. Without a doubt, the volunteers ate that day. And they ate well. Because, though you supposedly come as a volunteer, many times you demand that we are here to serve you. If we do not, you might not return, and we lose the financial support that you bring. With all of these privileges you have, we are not equals. When you are here, although you may treat us with respect, the reality is that by not recognizing your own privileges, you perpetuate a colonialist and patriarchal reality, and our relationship will always be unequal.

Lack of Commitment

Our community does not exist to advance your career without receiving real benefits on our end as well. Many times you come for some course you are taking, or through a scholarship, or to add to your resume. Volunteerism is not just about getting a grade, rather it deals with a commitment to and passion for these human beings who, with your help, can take steps to co-create and transform. As such, volunteers should not come as some programmed robot but as

human beings open to building authentic relationships with the people of our community. The lack of commitment contaminates these relationships because your priority is not the transformation of our community but your own benefits and adventure.

It is horrible when you do not even respect the work that you do for us. A volunteer came once and asked us what she could do to support us. We asked her to cut some sheets of paper for the kits that we were sending home for the students. As it was the beginning of the pandemic, students could not come to the school. So, we changed our learning strategy to be accessible. The public schools had begun a virtual education format without considering the extensive lack of internet access. As such, we made educational kits that students could use to keep up with their learning. While many children in Guatemala lost two years of education due to the pandemic, we tried to minimize this gap. However, this volunteer wanted to do her work quickly and more “efficiently.” But what a terrible job she did! They came out with uneven borders and were even off-center. I am not sure if wasting resources just does not matter in your country, but for us, the scarce resources we have are precious. It cost us a lot, not only having to redo the work all over again, but also to digest the lack of commitment this volunteer had.

Another group of students came to help us with a program to promote nutritious food habits. They were nutrition students, so we trusted in their knowledge of healthy foods and in their experience developing informational materials on this topic. They used our resources to create pamphlets and little recipe books. And they came out horrible! These students had used a picture of Doritos in this publication. The families who live in poverty here already face the challenge of understanding healthy eating, and they do not have an equitable access to healthy foods. If we were to distribute these materials with the picture of Doritos front and center on the

cover, what message are we sending to these families? It was a waste of resources and time. Instead of supporting us, this group cost us greatly.

As I said, these nutritionist students were supporting a healthy eating program that we were doing with families. However, they also did not take the time to learn about our context or about how privileged their perspectives are. For example, they complained upon seeing that, though there are so many vegetables available in the supermarket, we were still talking about lack of access to healthy foods. However, they come from the context of the U.S. American wallet that can handle the prices that, for us, are very expensive. These vegetable that are part of the basic diet in their countries are inaccessible for many people in our country. However, the native and creole herbs and vegetables that we grow here in Guatemala are much cheaper and are so nutritious. We need to revive the wisdom of our ancestors regarding foods because, through a renewed appreciation for our ancestral foods, we can achieve food sovereignty. By ignoring the importance of these plants that you are not familiar with in your own country, you perpetuate the subjugating effects of colonialism. Remember that your Eurocentric knowledge is not the only way of knowing the world.

It is exhausting to receive you when you come to impose instead of collaborate. You take advantage of our hospitality so you can import your ideas and reap all of the benefits of the supposed collaboration. Come with good intentions, but also attentive to your impact. Come eager to work and support. Come to receive and to give. Did you know that it is ingrained in us from an early age that we must respect you and greet you with happiness and friendship? Sometimes I reflect on this because we feel obligated to attend to you and it costs us greatly. Who will attend to us? We feel obligated to learn basic English so you are comfortable because you do not want to learn Spanish. Even worse is when you volunteer in Maya communities

where they speak our mother tongues instead of Spanish. But this is how we are socialized – to remain under the control of the colonizers.

They teach us that your knowledge from North American and Europe are better than ours. Because of this, when you university students come with your arrogance, believing yourselves to be experts for having taken some classes, we listen to you and leave behind our own ancestral knowledge. They have sold us this idea that your knowledge is more modern, more researched, more effective than ours. Through our history with colonialism, Eurocentrism, and U.S. imperialism, we have lost important parts of who we are – the connection to our ancestors and the wisdom of our people. And the worst part is, we often ignore these immense effects. We put on great farewell dinners to recognize and appreciate the little contributions you made. Sometimes you come for such a short time that we ask ourselves, what are you going to achieve in two weeks? Oh, how aggravating it is to host you! We have to stop working just to give you an orientation so you can learn about our community and the work we do.

You come for such a short time. You just want to come to see and then leave. And we know you will return and talk about all the things you did while you were here, but the reality is that your visit cost us more than if you had just stayed home. There is no positive impact. But don't you worry, we will still put on that farewell dinner for you and shower you in appreciation that, truthfully, you do not deserve. Despite the fact that we do not have the resources to do so, it is instilled in us how important it is that you leave here proud and with the feeling that you have accomplished great things to change our lives. *Thank you so much.* And, for what? But, it is unavoidable because it is also part of our culture. If we are not grateful, we feel rude and disrespectful. Not only toward you, but more so toward our ancestors who taught us the value of gratitude.

Cultural Values

Our cultures really are distinct. We focus on relationships and interpersonal connections, and the collective humanity is very important to us. The intimacy of our culture is something that may seem strange and uncomfortable to many foreigners who come from more individualistic societies. Keep in mind these cultural values that we have here in Guatemala so that you do not have as much difficulty navigating the relational nature of our culture. For example, as you walk down streets, people will wave and ask how you are and how your family is. For us, this is normal because we truly care about human connection. However, for many people from the global north, these questions seem impertinent. For you, saying hello and asking about your wellbeing is an invasion of privacy. It is as if you are saying, “what does it matter to you?” Come to get to know us and enjoy this more communal life. The differences between our cultures do not have to lead to clashes if we engage with one another with openness, curiosity, and empathy – with humanity and heart.

It is apparent that you do not understand the cultural context of our country. You walk around town with your head down, avoiding eye contact. You only want to come here for the beautiful landscapes and the tranquility of the simple life. However, you also want to continue living exactly how you do in your country of origin. You do not really want to get to know us, and you do not want to adapt at all to Guatemalan customs. You keep to yourself, isolated with other people from your country, and you only go to restaurants where they serve food from your own culture. I think about a volunteer who arrived and was distant the entire time he was here. Seeing him around town, he would not even wave or acknowledge us. He would come to organizational gatherings and he was very friendly if we initiated the conversation. But outside of these encounters, he kept to himself.

These cultural differences are also apparent in the way we approach our work. Here, we like to joke around because work is more relational and has to do with human connections. Sometimes it seems that volunteers believe that we do not take problems seriously or that the less urgent approach we have in our work is due to laziness. However, this is not the case. For us, balance is important because we are not machines. We are humans, and we have needs outside of our workplace. Volunteers do not need to adopt our perspective, but instead of judging us, please make the effort to understand us and respect our culture. The cultural perspective that we have is very important because it also helps the families we work with in the community to feel comfortable and open to the work we do together.

These problems that we face are human problems – adaptive problems. They cannot be solved with technical ideas. Everything we do in our organization deals with human beings. Numbers can be important, but they cannot recount the profundity of stories. However, you want to impose your dependence on metrics and statistics instead of recognizing the power of stories. We can facilitate a workshop with 200 participants, but it would be impossible to really know how meaningful it was if we do not have personal relationships and a constant presence. As such, our collectivist and relational culture is an important part of the work we do here.

Everything is a chain, and we all participate in the work of social transformation from a holistic perspective. Although we focus on the educational arena, we cannot focus solely on the education of children. We understand that, if we want to see meaningful and lasting change, we also have to strengthen the families. This is why we involve mothers and fathers so they can contribute to the successes of their children. We are all points of a triangle – teacher, parent, and child. This is not a hierarchal triangle, rather it is a constructed triangulation. Without the support of each of the three points, the objectives of our organization can never be achieved. This is why

you need to come ready to work and support. You are also an important part of this triangle, and if you are not here to support the child, they will be the one to suffer the most.

For example, one volunteer came and had a lot of energy. She wanted to support us and she did leave some really great tools. However, sometimes it was also very difficult to host her due to her lack of experience in working with children. She would come into the classrooms so excited and would greet everyone – something that is very culturally appropriate. The problem is that, upon arriving, she would interrupt lessons and the students would be stirred up by her energy. She had so much passion and was a good person, but she did not have great self-awareness. Due to her passion for the children, we decided to give her the opportunity to work directly with the students. Despite her typical relaxed style, she would get frustrated because she could not control the children and they did not listen to her. They loved her so much as a fun person but not as a serious teacher. Due to this perception, the students lost out on a high-quality learning experience.

In other cases, volunteers come without interest in learning about the context and culture of our community. You want to implement a program or a process exactly how it is done in your country of origin. You say that children should be outside playing in the mud or swimming nude in the lake. According to your lens, that is how they will learn. Although we understand your vision and accept that your ideas work in your particular context, we also understand that they are not compatible in our context. Above all, we have a responsibility to care for our students, and parents demand that we keep them safe and healthy. These radical and progress ideas, despite having a meaningful potential, are not based in the cultural perspective of our community. You try to force drastic change without considering the negative impact that your impulsivity can have. Social transformation is a slow process that requires personal relationships, trust between

the organization and families, and cultural relevance. When you come with the intent to implement profound changes in the little time you are here, that arrogant impatience can lead to permanent harms on our end.

As a volunteer, you are important to us. You bring your ideas and your perspectives that can contribute to the work we do. However, you need to manage your expectations of how your work will be. Some idealistic volunteers have come wanting to achieve drastic changes immediately, but that is not how lasting transformation works. Everything has a process, and everything takes time. Do not be arrogant in thinking that in a short trip, you can achieve the objectives and goals of our organization. Understand that it is a process and an effort that we have been working on for a long time through our constant presence and commitment.

Other cultural clashes happen because foreign volunteers do not know how to navigate different cultural contexts. You do not understand the profundity of cultural difference, of core values. For us, family and our children are the essence of our society. Our collectivist roots are strong, and these influence how we interact with our students. We respect childhood and understand that they have a curious and generous nature. However, it seems to me that you do not always adopt our heartfelt approach to working with children. A few volunteers did an activity with our students in which they baked cookies. It was a wonderful activity for students to engage in hands-on learning. However, it was also far from the purpose of promoting healthy food that these students were supposed to be focusing on. The students really enjoyed the opportunity to get dirty, mix and knead the ingredients, and feel the dough between their fingers. Although the idea came from the volunteers, they were grossed out seeing the children touching the dough with their bare hands. As such, they decided to make their own batch of cooks

separate from the ones the children made. They would not even try the students' cookies due to their disgust at seeing how they were prepared.

Another volunteer came at the very beginning of our organization, so we were excited and grateful to have her support. She had a contagious energy and was very passionate. However, her talents did not fit well with the needs of our organization. Furthermore, her attitude was not always suited for working with children. She would get so annoyed when she would see the lack of interest the students showed for their education. She wanted them to learn through conventional pedagogies, even though she knew that our approach was different from these. One day, she came and told us that she wanted to offer classes in English. Since we were very interested in this opportunity for the children, we approved. She became territorial and wanted to have her own classroom. There was not enough space for her to have a classroom to herself for the classes she taught, but we found a small room that she could use. How awful! It was immediately apparent that she was not an educator, much less a language teacher. She would get so frustrated when the students would mispronounce a word in English, and she would reprimand them. They could not move forward in the lesson until they could perfectly pronounce sounds that, in their mother tongues, did not exist.

The children typically loved her a lot because she was foreign and light-skinned, but in this class, she made them cry. They even began to try to escape from the classroom. Upon seeing her carrying two children under her arms like sacks and yelling at another to return to the classroom, I realized that I needed to intervene. However, she was not good at receiving constructive feedback, so I decided to wait and not say anything. When she could not stop the children from escaping from the classroom, she put chairs in front of the door so they could not get out. Our school is not a jail! I decided to do some observations to see how I could support

her, but she did not like me being in her classroom. She told me that I was distracting the children and usurping her authority as teacher. I told her that was not my intent, but if she preferred that I did not support her in that way, then I would not do further observations.

Later, she had an idea to offer swimming classes. Since we live on a lake, it seemed like a great idea. However, she was very playful in the water, and the classes were a disaster. She wanted to dunk the children in the water, despite the fact that they were trembling and afraid. However, for me, the straw that broke the camel's back was when we arrived to the swimming class, which was held at a hotel, and she was already there eating her breakfast and drinking her coffee. For many students, eating in a restaurant is a luxury that they will likely never experience, so they were very curious. They asked her what she was eating and drinking and if they could try it. She responded harshly that they could not eat or drink anything because it was for "older people." I was dumbfounded by how ugly this rejection was. Here, we are accustomed to sharing everything we have, and especially with children. In our work, we should take great care because these children are vulnerable, as seen when they became very sad at the reaction that this volunteer had. They were just curious. I told her to never again eat in front of the children if she was not going to share because it was inappropriate within our cultural values. This reprimand upset her, but it was important that she recognized her privileges and that she had behaved wrongly from a cultural perspective.

Afterwards, she began arriving to work hungover or still intoxicated from the night before, so we told her that it would be best that she left the organization. Despite her passion and her energy, the final weeks of her volunteer work filled us with frustrations just by hearing her "Gooooood morning!" We would say to each other, "Oh no, she's here." Because of this, I ask

you volunteer, that you come to get to know us. Come to support us. Do not be that person who, just by seeing you, we become anxious.

Lack of Language Skills

Another challenge that volunteers present is that lack of Spanish-language ability. Without any level of language proficiency, there is a loss of connection. If we have to speak through an interpreter, we lose the profundity of the interpersonal relationship. At minimum, come with the ability to maintain a basic conversation in Spanish and with an openness to get creative. That way, the lack of fluency does not have to stop you from communicating – there are other ways of communication. We can speak through signals in addition to words. Furthermore, we can help you develop your linguistic skills, and we also want to learn to communicate with you in English. Truly, we do not want language to be an enormous obstacle when volunteers come to support us. You do not need to come with an advanced level of Spanish. Most important is that you come with a desire to make the effort to express yourself and make a connection.

Yes, there are some in our team who speak English, but it creates division when you cannot even communicate at a basic level in Spanish. We have seen how, due to a lack of language, you keep to yourself or only connect with the team members who speak English. The rest of us do not matter to you, and you have your conversations only in English as if only English-speakers existed in the world. It is uncomfortable to be among people speaking and we are unable to understand what you are saying. We do not know if you are speaking bad about us or what. We understand that you may come from an English-speaking context, but how can you contribute to our work if you cannot communicate? Furthermore, how can you build meaningful relationships if you and your group keep to yourselves?

Even worse is when you use this lack of understanding as a façade to hide your frustrations and your prejudices. I remember a volunteer who came and would always get mad at the children. She would get frustrated and yell at them for behaving, well, like children. Since she did not speak Spanish, we decided to have her offer English classes for the students in the school. Although we did not understand her, we trusted that she would respect us and our students. One day, a colleague got the impression that this volunteer was saying something disrespectful toward a teacher, but she was not sure because it was said in English. The volunteer would always say it sweetly and with a big smile, but my colleague's intuition told her that it was insincere. She took note of the words that the volunteer was saying and then sent a message to a friend who speaks English. She asked him what it meant, and it turns out that it was an insult. Since this volunteer knew we could not understand her, she would insult us every time she got frustrated. This was a very difficult experience.

Ancestral Wisdom and Maya Worldview as Resistance to Colonialism and Imperialism

For me, it is very important to understand the ancestral knowledge because it does not just concern agricultural techniques, but also as a way of respecting the environment and our ancestors. We have forgotten almost everything, and it is important to recover it. For example, how we work with animals, with plants, with everything. Also, how we work with other human beings. The ancestral wisdom is a knowledge of the connections between human beings and nature. Today, this is considered a joke, but it is not so. It is very important to speak of all of this. When the Spanish came, everything changed. Maybe they taught us new things, but they also came to impose Christianity on us and to tell us that our traditions were witchcraft and insults to their god, who supposedly provides all. They brought good things, but they also brought contamination.

In some regions, our ancestors would look to the air movements to know when it would rain. Industries have changed completely due to capitalism. Instead of great machinery, our ancestors used their human strength. As such, when the white people came, it is said that the people had come who would bring us development. They came with tractors but, what does a tractor do? It ruins the environment with its agrottoxins. There are things they introduced that helped in the short term but, what will be the effects in the long term? They created dependence. Later these foreigners returned to sell us the knowledge that they had stolen from our ancestors. Our ancestors knew when the sun would rise, when it would rain, and with this knowledge, they did everything. They understood that it is different in other parts of the country because the geography there is different.

We have this knowledge, and you need to adapt to it. To think holistically is to recognize that human beings are part of a whole. And through this understanding, we see how important our ancestral wisdom is because we were already contemplating these “modern” ideas. This symbiosis, this relationship that human beings have with the environment, with the stars, with the ancestors, with everything. But the colonizers came to sell us this idea that only the individual matters. Due to this, we must recover all that we lost from our ancestors so that we do not continue under the control of the colonizers. Although our knowledge was not developed in a university, it is not foolish nonsense.

We need to awaken our wisdom. We are connected to everything. “If you are mad, do not go to work today because your energy will affect the seeds and bring bad blood.” We go to the field smiling so the plants receive this good energy. It is the same with interpersonal relations, we are all connected and we affect each other. When the crops are not prospering, we take a woman to the field so she can give her love and maternal energy to the plants. But they tell us

that our wisdom is useless. They are afraid of the power that our wisdom and worldview have to dismantle the contamination of colonialism.

In addition to cultural and linguistic clashes, the topics of colonialism, imperialism, and privilege are important to recognize in the collaborations that we want to do together. You need to understand your own subjectivity regarding these issues because it is all a part of your presence in our community. Did you know that companies from your country tricked us with all of their promises that they never kept? They sold us chemicals to make our crops bigger and prettier. They did not tell us the harm that result from using these. It is clear that corporate profit is more valuable than Guatemalan life.

It is easier for us to accept and adapt to your foreign culture because, many times, it is clear to us that you have no intention to adapt to ours. You will come here with the mentality that your ideas are the best in the world and that you know better than we do. This is dangerous. Our community already has issues with self-esteem, so when a North American or European comes, we think that your experiences and your knowledge will be more profound than ours. Here in our team, many do not have a degree. We have our lived experiences and, thanks to the organization, we have completed a few relevant certifications and leadership trainings. We do not all have formal education. However, we have the tendency to accept and adapt instead of contradict. This is not a sign of weakness or lack of knowledge, rather an aspect of our collectivistic and accommodating culture. As a volunteer, you should understand this and present your ideas humbly and tentatively. You should also invite our feedback and perspectives and be open to receiving them. This is how you will respect our traditions and knowledge instead of imposing your own.

Sometimes we have to weigh the pros and cons of hosting you. The truth is I do not want to complicate my life. As such, when you come to contribute and reject our approaches, I listen to your ideas and, despite not agreeing, I tell you that they are good. We try them and, if they fail, it will be an opportunity to learn. I like to learn, and I continue learning from the ideas that foreign volunteers bring. At the same time, I also have ideas. My colleagues have ideas. One of my colleagues has been a farmer all his life. His dad was as well, and he was the one that taught my colleague to cultivate the land without chemicals. Some friends of his dad had died because they were working with chemicals in corporate farms. The chemicals absorbed through their skin. It is because of this that, in the agriculture programs in our organization, we farm in a more natural way and without chemicals because, although the vegetable do not come out as pretty or as big, they are much more nutritious for our bodies.

We have to change the mentality of our community regarding the appearance of vegetables. We also have to break the paradigm that says that we must be dependent on large corporations to eat healthy foods. Even a small garden on a small plot of land can allow a family to farm enough food to sustain their needs rather than purchasing everything from the market. It might seem like pocket change, but at the end of the year we can see that it was a huge savings. These ideas are born from an understanding of the challenges we face in our community due to the loss of ancestral lands. Families have to maximize the little space they have to cultivate their vegetables. When you come with your colonialist mentality, thinking that you will be the one to save us, you leave us incapable and forgotten, perpetuating our role as dependents and recipients of Western aid.

The normalization of colonialism and imperialism result in great challenges, and they force us to directly confront the cruelty of these oppressive systems. The mentality that we are

savages persists still today, and there are still those who want to “kill the Indian to save the man.” A donor came once to see the work we do here. During her visit, she spoke with some children and asked them what they wanted to be when they grew up. The first boy responded that he wanted to be a thief. The donor was horrified by his response and she scolded him for not having thought of something more positive. She asked another child the same question and, smiling, he told her that he wanted to become a police officer so he could kill his friend, the thief. Hearing this, the donor became indignant and she began to think about how she could change the trajectories of these children. Her proposed solution was to send them to the United States so they could learn a different way and they could become “civilized” according to U.S. culture. In that way, they could return and bring back “civilization” to their communities. Due to a simple joke, this donor wanted the children of our community to lose their culture and be converted into the poster children for Guatemalans who transcended poverty to reach “civilization.” It might be that you do not understand our indigeneity, but do not dare consider us less than because of our Maya roots. We are proud of our ancestors, and we carry them with us in our hearts.

We want to recover everything we have lost throughout history and due to the contamination of colonialism and imperialism. We recognize that we, too, have caused many problems within our own communities. We have built dams to keep the river below the housing level, and now natural water from the mountains no longer reaches our crops. As such, we have to pay for the potable water from the city that comes filled with chlorine. We throw parties in which we use paper and plastic materials that later flow into our precious lake or that get burned and ruin the environment. What will the lake be like in thirty years if we continue like this? What world will be left behind for the generations to come?

We are losing local farming and the wisdom of our ancestors. We no longer teach our children to farm. With so much commerce and tourism in our town these days, we believe it is more lucrative for them to work in the hotel industry or in the market. Our ancestors were so intelligent and they knew so much about nature. They knew the importance of the rivers that flowed from the mountains. They appreciated the beauty of organic crops uncontaminated by chemicals. They knew the richness of biodiversity and that agriculture looks different from region to region due to the distinct geography. So much of this wisdom and worldview has been stolen from us by these large corporations that want to standardize everything for their own convenience. There are foreign corporations that have developed methods of production that only work to keep us dependent on them. They sell patented seeds that require the chemicals they sell to grow. Then, to counteract the harm that these chemicals cause, this same corporation sells medicine.

On the other hand, foreigners have also come to collect our knowledge and to take advantage of it. Then, they wait until we have forgotten it and come back to sell us our own wisdom repackaged as some academic theory on which they hold a patent. Oh, how we want to recover this connection to our ancestors to be able to stop doing so much damage to our world and to our bodies before it is too late.

In our school, we teach our children that nature and the environment are part of us. By taking care of them, we maintain a connection to our ancestors and to our ancestral knowledge. Our students learn to respect nature. When we do an activity using natural materials, the children will ask, “please little plant, will you give me a leaf for this activity we want to do?” and, “thank you, little plant. I appreciate it so much.” They also learn to think critically about how we treat the environment. One time, a young girl became very pensive. When we asked her what was

wrong, she responded, “I feel sad that the plant has giving me a leaf for this activity. Now that the activity is over, I think we should return the leaf back to the plant. That is how we can be respectful.” Students learn to apply the concepts we teach in the school, and that is how they develop their capacity for critical thinking. It may be that these concepts seem strange from your perspective, but please keep in mind the cultural roots of these beliefs. Our ancestors had a strong connection to the earth that was the foundation of their wisdom.

It is because of this that we build connections with other organizations that prioritize ancestral knowledge. In our farm, we harvest seeds from Guatemalan native and creole plants. We learned from an agricultural organization that was trained by an Indigenous community in the United States. Since we do not have the same technology to replicate their methodologies, we adapted them to the Guatemalan context. However, it was important for those of this organization to base our learning in the knowledge of our Indigenous siblings.

Through colonialism and imperialism, we have lost many of the ancestral practices and knowledge. As such, when we wanted to identify the plants to preserve, we paid attention to our Maya languages. We realized that the only plants native to Guatemala are those that have a Maya name. This organization who taught us also spoke with elders to learn about how agriculture was like before the green revolution through which we lost many traditions. Our elders recounted stories of the ancestral uses of herbs and other plants, as well as the practices of caring for and harvesting them. In this way, we use the tools of our ancestors instead of those of the colonizers.

Learning from this organization, we also began following the natural order and planted our seeds together in spirals. We use the flower of death and other flowers as natural repellants. We follow the lunar cycle as did our elders, to plant, cultivate, and harvest our crops. We want and need to continue learning new agricultural methodologies, but we will make meaning of

them through the lens of the ancestral wisdom of our people. As such, it is important that when you come with your academic knowledge, you approach your work with humility and open to respecting our traditions. Remember that your concepts are no more valid than ours. Everything is contextual. Do not be a colonizer or conqueror.

Responsibility of the Guatemalan Community

A note to my fellow Guatemalans – whether a colleague or a family in our community. Please, remember that we too have a responsibility in these collaborations. We too are guilty of prejudice and we should commit ourselves to receiving volunteers without bias. Sometimes it seems to me that they believe that they are the only human beings capable of navigating cultural differences, whether arrogantly and disrespectfully or humbly and appropriately. This is not the case. We cannot forget that we too can be guilty of judging and fueling the chasms that divide us. Every human being can act on prejudice, and every human being has the potential to develop their ability to suspend judgment. Do not believe yourself to be less than the foreigner, because at the root of that idea that they are the only ones who judge lies the colonialist idea that we are not truly human beings. That we are less, that we are incapable and useless. That we need the North Americans and Europeans to save us. These collaborations can be beneficial, and we should not let the experiences we have had impede what can be.

Remember that many volunteers come with a relational and reciprocal intention. They want the collaboration to be truly win-win. Although our immediate needs may be technical problems like trash cleanup, mechanical tasks, or tedious work, we also have a responsibility to align our volunteer opportunities with the qualifications and interests of our volunteers. That is not to say that they cannot help us in technical ways, but this type of support should not constitute the majority of the collaboration. Additionally, we cannot depend on volunteer labor to

achieve these goals if we allow pride to keep us from doing this same work. To establish a reciprocal relationship, the needs of both parties must be taken into consideration.

For example, some volunteers came to contribute to an organization's efforts here in our community. Since they had training in conducting research, the organizational leaders thought about all of the social studies that they wanted to do, but had never had the resources or knowledge to design, facilitate, and implement. When these volunteers arrived, they facilitated workshops with the organizational team and trained them to implement meaningful research. Above all, they started with conversations with the managers, the team, and the families to learn about the local context from many different perspectives so they could contextualize the study design. These volunteers supported and facilitated the process of constructing the research, but they also understand that it was necessary for the organizational team to be the ones who carried it out. Since they are the ones with a constant presence, and that way the research could be based on the relationships and trust that already existed between the organization and the families. This was one of the best experiences since at the heart of everything was the desire for reciprocity and the openness to confront emerging issues. Friend, remember that the changes that we dream about can only be achieved through meaningful collaborations. Through these, we can untangle the threads to begin to weave them together anew.

Tejiendo los Hilos

The tapestry becomes a beautiful work of art when the threads come together from the heart. Although some threads are not there throughout the entire tapestry, they leave behind a special design that contributes to the overall beauty. Together, we weave the future. Reciprocal volunteer partnerships are about the opportunities to give and receive knowledge. That is to say, there is learning and teaching on both sides of the collaboration. Additionally, it stems from

authentic relationships that are based on coming from the heart and result in ethical departures. Through a shared vision and a perspective of co-constructed leadership, these reciprocal collaborations have the potential of creating a better world.

Giving and Receiving Knowledge

To better explain the mutual nature of reciprocal volunteerism, I think about the pedagogy of our school. In our school, we focus on the teaching of three types of consciousness – the consciousness of being, the collective consciousness, and the transcendental consciousness. In this way, we recognize that the wellbeing of a human is about not only the individual, but also about their community, their environment, and their history. Through this holistic focus, we recognize the systemic nature of our social problems and the solutions to these. This is also our view of volunteer partnerships. The work of a volunteer is influenced by and influences the existing system and the system that can be. It deals with the personal and the collective benefits – in the physical and spiritual sense. Transformations are achieved through these connections between volunteers and the community. However, although I present these in pairs, these concepts are not dichotomies but rather complementary elements of the tapestry. For the volunteer, as well as for us, there are opportunities to learn and to teach. Volunteers arrive with their own knowledge, and we can see how these can converge with our own.

The truth is that the volunteers that want to come eager to work, to learn, and to contribute are those that will have the greatest impact in our community. You leave tools and processes that we can further develop and contextualize. You do not believe yourself to be an expert or savior – you understand that your ideas can be extremely beneficial once adapted to the local cultural context. You know that you cannot intervene here exactly as you would back home because things are different here. I remember a volunteer who came with such enthusiasm to

learn – she did not want to impose her U.S. knowledge. She would always ask how she could help and how she could do so in an appropriate way. This was a wonderful experience because her priority was to meet the needs of the organization and of our students. Before leaving, she translated a book about germs from English to Spanish so we could use it to teach about hygiene and how to better tend to the health of our students. This contribution without intent to impose served us so much. Volunteer, please, come with your knowledge and your ideas. We want to learn and see what we can adapt and what would not work in our context. But come humble. Culturally, we are taught to happily receive you with smiling faces and to adopt your ideas without thinking about the potential consequences. It would be a wonderful collaboration if we could think together about how your ideas could contribute to and converge with our ancestral knowledge. It would be beneficial on both sides because you could learn from us, and we could learn from you. This is how we would transform the vision of volunteer partnerships.

To achieve this reciprocity across cultural differences can be difficult. However, the truth is that these differences do not need to result in great clashes. They can unite to generate mutual growth that result in meaningful transformations. As such, it is important to understand that at the root of all knowledge is geographic and cultural context. This concept represents another way of thinking about difference. We are not different because we are different races. We are different because our common ancestors arrived to different parts of the world and came to know that place, they created wisdom connected to that place, and they constructed a culture around that wisdom. Neither our ideas nor yours are better, universal, or infallible. They are contextual and circumstantial. I ask that you remember this because we see that you do not always come with this same understanding.

To my fellow Guatemalans, I beg you to not believe that you are any less than foreigners. You tell me that you like when they come because you have no knowledge and you want to learn from the expertise of volunteers. This is not true! You have the wisdom of our ancestors and your own experiences. You can teach these volunteers about our context, our culture, our work, and our needs. You are an incredible person, and I hope you remember this. Reciprocity requires that we, too, recognize our power and that we can contribute to the collaboration. Do not believe yourself to be less than anyone.

Reciprocal exchanges are based on the idea of win-win. We have to reflect on what could be the benefits for both sides. Program educator, do not only think about benefits in a simple way. Many times you come with some expectations about the intended results related to the learning and intercultural development of your students. You think that our only benefits are thanks to the service that you have given us. The truth is that our benefits are not only about the work that volunteers do. For us, it is also a tremendous opportunity to learn. We can – and as host, we must – learn about the culture and context that you come from. It is easy to judge you for your cultural mistakes, but truly your ways of being are distinct because your context is distinct. I am not saying that you can come without any interest or that you need not make the effort to get to know about our cultural norms. Nor am I suggesting that you can come to impose your own norms. We are open to and interested in this intercultural exchange. This process of inter-learning is beneficial to us because it is an opportunity to further develop our critical thinking. We can analyze your proposals, we learn about the context where they were developed, we evaluate our own knowledge and context, and then we adapt your ideas to function in our reality. Yes, the service work you do is important. It contributes to our efforts. Even more, the cultural exchange helps us to fortify and amplify our horizons.

Authentic Relationships

This concept of reciprocity cannot be achieved without authentic relationships. The interpersonal connection is extremely important to the success of a collaboration. If we have mutual trust and know that you sincerely care about us, then we can improve and strengthen this bond together. If we do not have this personal connection with you, it is likely that we will not feel comfortable sharing our feedback and authentic perspectives when you solicit them. You send us a Likert-scale questionnaire and hope that we will tell you our real thoughts. However, what happens if, because we offer you our critiques, you decide to not continue supporting us? Then, we lose the financial and personnel contributions. Simply because your ego cannot handle criticism.

Alternatively, if you come with authenticity and want to truly build a reciprocal partnership in which you prioritize this personal connection as the foundation of the collaboration, then we can trust in you. Together, we can design, implement, and evaluate these projects so they can be win-win instead of a one-way process. This is a relational dynamic that takes time. Do not rush, volunteer. Engage in this process to get to know us and open yourself so that we may get to know you. This is how you can come from the heart and leave ethically.

Coming from the Heart

A heartfelt dedication is a more authentic, more human form of commitment. The capitalist system has taught us to navigate as automated machines, but human beings are not robots. We have this interconnection with other living beings, with the earth, with everything. Through this interconnection, we become aware of our humanity – we discover that in addition to our minds, we have our hearts. Then, this commitment becomes more authentic – more

nourished – when it is rooted in the human heart. By coming here in this way, without holding back, you will enter into a new type of humanity.

Many volunteers have been very friendly and generous. You come with your ideas and experiences that you want to share, and you also are interested in learning about our perspectives. These are the volunteers who contribute the most to our efforts because you come and accept that the work that is necessary is not always the prettiest. As such, you do not come with the mentality of a tourist or adventurer. This does not mean that you never go out to explore our town, but you come here to work and to do what is needed in our organization and community. You do paperwork, construction projects, home visits, street cleaning, and other dirty jobs. And you do these together with us. Although in your time here, you do not see the impact of your work, it is an incredible contribution for us. Understand that social change takes time, and rejoice in being part of our movement.

It is necessary that, as a volunteer, you come with the understanding that you are here to serve, not to be served. Sometimes it seems like you forget this commitment. According to you, you are a volunteer and you come to contribute to our work, but you stay in the corner of the office bored and waiting for us to tell you what to do. Why do you not ask us how you can help? The volunteers who come from the heart are those that contribute more than anyone. They connect authentically and it is clear that we matter to them. Take your time to get to know us and to learn in-depth about our reality. Do not impose your ideas about how things are or how they should be. Instead, invite us to chat with you so we can co-construct interventions you can contribute.

When you come with empathy and eager to work, truly you will have a meaningful impact on the efforts of our organization. Sometimes you come from other parts of the world

with this mentality of adventurer and tourist. You go out drinking every night and you are not able to and do not want to work. However, there are also those who come that really do want to work and to learn. With this mentality, you spend time with families to learn about their reality and you interact humbly with them. You do not judge their circumstances of poverty and you try to contextualize your ideas so the families can implement them.

Ethical Departure

With this concept that we are part of a larger whole, when you leave here forgetting about us without any sincere hope of returning to visit, we feel a great loss as though this whole we make up is broken. The departure is one of the aspects of volunteer partnerships that is very difficult to confront. In the little time you are here, you become part of our family and we feel that we are losing a part of ourselves. Although it is difficult for the team, it is even worse for the children. You dedicate yourself to their growth and you become a very important person in their lives. It seems that children always have their hearts open to receive every person. This is one of the worst consequences of these partnerships, when you leave with a forever goodbye, permanently disconnecting yourself from us. Instead, say your farewell with an “until next time” instead of a goodbye.

Farewells can be devastating, but they do not have to be so. I remember a volunteer who was very authentic and friendly. She connected immediately with the children and helped them to build relationships and to learn. She helped them build tools for resolving conflicts, learning to process their emotions, and asking for forgiveness. The students loved her very much – something that happens often with our volunteers. The truth is that our children do not understand that you are only here for a short time and then leave. For them, your presence is forever. This is why the moment of saying goodbye is so devastating.

When this volunteer left, everyone was crying. However, she was and is a very authentic person and her connections with the children and with our community were sincere. She stays in contact with us, and from time to time does video calls with the students and the team. In this way, the children know that the care she showed them was not a farce. This is important to understand when you come here. Our children need and deserve sincerity. Explain to them from the beginning that everything has its season and that you will only be here with them for a short time. It is impossible to totally avoid the sadness that comes with the inevitable departure, but you can mitigate some of the emptiness you leave behind when you go. To do so, stay in contact with them. They will love you so much, with all of the heart of childhood. Please, do not let them down.

Co-Constructed Leadership

At the core of our organization, we believe that, through a collective, co-constructed approach to leadership, everything is possible. Every person can be a leader. This is part of the empowerment work we do with the families. However, we too must evaluate how we live, how we lead. Leadership is co-constructed through the commitment we make to the good of all. Fellow Guatemalans, you are a part of this leadership. Volunteer, you are also part of this leadership. Together, we can achieve great changes for our community, our country, and our world. Furthermore, we can not only say that anyone can exercise leadership, but we can serve as examples of this perspective. This is a community effort in which we are all equal. We can lead, teach, and learn.

Shared Vision

Meaningful collaborations are those that achieve a shared vision between the community organization and volunteers. Expectations and outcomes are clear and aligned. We take into

consideration your interests and qualifications as a volunteer so that you can better contribute to our work and so that we can offer you individualized and meaningful experiences. Truly, there is no such thing as a good or bad volunteer. The most important thing is that you come with conviction and with vocation. Fellow Guatemalans, understand that the volunteers who come with these mindsets need us to support them as well so they can remain focused and committed in their efforts for the advancement of our community. Those that do not come with these perspectives are not really volunteers. They are tourists, and it is important that we also have mechanisms to facilitate a respectful and educational separation.

These collaborations can be beneficial. However, they typically are done in a one-way manner. They are for your benefit, and it seems to us that you do not really care about the impact you have here. You come with your own ideal outcomes instead of sitting down with us to have a conversation about our needs and how you can contribute. You do your pre-planned project and that is it. You leave. Goodbye forever. Through this permanent farewell, we realize how little you actually cared. The worst part is that we remain here with open arms, ready to receive you again. Understand that, as a result of this history of experiences with one-way partnerships, we are exhausted time after time. However, it does not need to be this way. For us, these collaborations are not a one-way street. We want to and we should adapt to your culture as well and learn to be better hosts. We are capable of doing this. Be careful not to fall, however unintentionally, into the trap of dismissing or underestimating our capacity. This is an exchange for us – that is to say that you need to prepare yourself better to navigate our context, and we should prepare ourselves better to support you in this regard.

To center our partnership in a shared vision, you and we must have a balance of priorities and objectives. We have a story that is very important to share. However, if you only think about

what you can offer to your students and you care more about the global experience you can sell than the impact you have here, reciprocity can never exist. You have to remember that human problems are not unpredictable. Although we see that you like stability in your context, human beings are complex and ever changing. Our organization always has to evolve to continue to be relevant to the current needs of our community. You cannot continue with the same project year after year solely because you want to promote your programs and pretend to know exactly what you will do while here. That's now how life works, friend. Things change, and if we leave some projects just for you to focus on, it is not a service for us. This is only a service for you.

Volunteers and program leaders often start with good intentions. You want to be part of the transformations that we want to achieve in our communities. Your interest in contributing to our work truly seem sincere. However, you come with a variety of conflicting priorities. As such, many times your own needs and interests prevail over ours, which often get left behind, forgotten.

A reciprocal partnership requires that we understand precisely how success is defined by the organization, by volunteers, and by members of the community. As organizational leaders, we have to ask ourselves, "what is the culture of the volunteers, and how can we ensure that they feel comfortable contributing to the wellbeing of others?" We have a collectivist culture here – that is to say that the community wellbeing is important to us. However, not all cultures are the same in this regard. Many times, you come from an individualist context and the individual is more important to you. We need program leaders who understand what volunteer partnerships are and how these can respect our context. When these minimal expectations are not met, it is necessary that voluntourists have the opportunity to learn why the collaboration did not work out. Additionally, it is necessary for my fellow Guatemalans to not feel disillusioned and

exhausted by these experiences, because the truth is that, with a greater commitment to reciprocity on both sides, these partnerships can be very constructive.

Hilos del Mismo Tejido

Now, let us return to the concept of critical hope. To hope critically, we must analyze what is problematic about our current reality – within our community, our organization, and our interconnected world. We must recognize in mind and in heart the enormous influence systemic and structural barriers have on how people navigate their experiences and their life. The stories reflected in this testimonio can seem excessively negative or critical, but at the heart of all of this is our commitment to continue moving forward together to make these collaborations better. Through these experiences, we have learned, and we continue to learn, and this sets the stage for transforming these partnerships toward a more positive experience for all. By raising our awareness of the current reality, we can begin to creatively construct a better future. With a shared vision between our family – community, organization, and volunteers who support us – we can co-construct a strong and reciprocal link. This is how we can weave this beautiful canvas that illustrates the beauty of humanity, through these heartfelt collaborations. A canvas crafted through many threads of the same tapestry.

Appendix B - Testimonio: Spanish

Hilos y Tejidos

¿Cómo es y cómo debe ser el voluntariado? Bueno, para mí, el voluntario es un hilo más. Todos somos hilos en este tejido de humanidad, uniéndonos tras una historia compartida – transitando por los aprendizajes de lo bueno y lo malo. Hay tramos manchados y harapientos. Hay enredos y nudos. Pero también hay diseños maravillosos y bellísimos. Nosotros, que somos de la comunidad, constituimos lo constante del tejido, pero el voluntario es un hilo que aporta para completar la tela. Es por esto que se vuelve parte de la familia. Y así, bueno, para nosotros es acogerlo desde esa naturaleza de que es parte de nuestra familia.

Pero yo siento que deben de venir con la mente muy clara de que no están o estamos para conquistar, ni colonizar ni imponer ninguna idea. Sino que el voluntario venga y se presente de corazón dispuesto a colaborar. Con lo que él sabe, con su esencia, con tantas cosas. Debe venir con el pensamiento de sentirse parte ‘de’ y no como que viene de otro planeta o algo así. Yo siento que esa parte es importante. Somos humanos; cada uno de nosotros somos seres humanos. Y yo creo que, debemos vernos así. No como un colaborador o un voluntario, sino que vernos como seres humanos dispuestos a aportar. A aportar desde el corazón.

Así el voluntario se hace una parte significativa de la transformación que se necesita en nuestra comunidad y también se enriquece a sí mismo por medio del aprendizaje adquirido como parte de nuestra familia, de nuestro tejido. Este testimonio representa mi historia y experiencias, las de mi comunidad y de nuestra organización. Es una reflexión sobre las experiencias que hemos vivido y las esperanzas de las que podemos vivir con respecto al voluntariado extranjero. Este tejido de la humanidad de verdad puede ser algo increíble, pero tenemos que tejerlo juntos con reciprocidad en el fondo. Con corazón. Queridos colegas. Voluntarios bondadosos.

Comunidad hermosa. Escuchen estas palabritas y sigamos adelante por el bien de todos. Empecemos con la esperanza crítica de un lindo tejido, unido con corazón por todos.

Los Hilos Enredados

Sin embargo, el tejido se enreda cuando los hilos no siguen la misma visión. Cuando el enfoque y la mentalidad de los voluntarios perpetúan lo problemático de nuestro pueblo y del mundo. Cuando nosotros mismos hacemos prejuicios y juicios sin conocerlos de verdad. También se encuentran los enredos cuando falta la preparación de ambos lados con respecto a la navegación de perspectivas culturales. Aunque a través de las colaboraciones, sí podemos lograr grandes cambios y éxitos, estos enredos verdaderamente impiden el progreso que queremos y necesitamos realizar.

El paternalismo

El paternalismo del extranjero impide la autonomía de nuestra comunidad a través de la mentalidad de ser más que nosotros. De que ellos son salvadores que van a venir a resolver todos nuestros problemas. Perpetuando así la idea de que nosotros mismos somos incapaces de hacerlo. Este paternalismo viene desde un movimiento – una consciencia y remordimiento – de que ellos quieren sentirse mejor por todo lo que han saqueado de nosotros. No es para nuestro pueblo. No es para arreglar, sino para quitarse esa culpa.

Voluntario, entiende que nosotros no somos salvajes ni cajas vacías esperando que alguien nos venga a salvar. Ni sabes cuáles son los problemas que tenemos aquí, pero tienes esta mentalidad de que tú sabes mejor que nosotros. Así no es. Puede ser que tú sí tengas conocimientos que nosotros no, pero los tenemos que contextualizar para que sirvan. Además, nosotros también llevamos una sabiduría de la cual puedes aprender si vienes con apertura a

nuestro valor, a conectarte con estos seres humanos desde el corazón, desde tu humanidad. Pero si vienes con tu enfoque paternalista, ninguno de nosotros va a ganar.

No vengas con la arrogancia del “primer mundo”. No vengas a juzgarnos e imponer tus ideas de cómo debemos ser. Recuerdo que vino una voluntaria y se molestaba por la “ausencia” de las mamás y papás en cuanto a la educación de los niños. Ella quería que las mamás y papás ayudaran a sus niños con sus tareas escolares. Propuso hacer talleres para capacitar a los padres para involucrarse más, pero no entendió que muchas de las mamás y papás con quienes trabajamos no saben hablar español, y los que sí pueden comunicarse en español típicamente no saben ni leer ni escribir. Así que, ¿cómo van a ayudar a los niños y niñas con sus tareas? No entendía el contexto de nuestro pueblo, y cuando le contamos de ello, nos juzgó. Decía que las prioridades de los papás eran incorrectas. Intentamos hacer el taller por complacerla y se molestó de nuevo porque las mamás seguían tejiendo y cociendo sus productos textiles. No se dio cuenta de que para ellas fue tiempo perdido – un costo financiero – dejar de trabajar y venir a asistir a su taller. Ni siquiera fue un taller con relevancia cultural. Pero ella pensaba que, por ser del primer mundo, sabía más que nosotros. La arrogancia.

Vinieron otros voluntarios para aportar unos proyectos de construcción. Al ver que el trabajo aquí se hace despacio, nos juzgaron. Según ellos, fue por flojera que trabajamos tan lentamente y que terminamos a las 3. Nos juzgaron desde la perspectiva de sus experiencias estadounidenses sin entender que nosotros empezamos el trabajo de construcción a las 6 de la mañana. A las 3, ya es una jornada de 8 horas. Tampoco consideraron que tan fuerte es el sol acá. No es como el calor de estados unidos. El clima guatemalteco en sí es distinto. Además, nosotros hacemos nuestro trabajo a mano a través de nuestra fuerza humana. No tenemos la misma tecnología ni las mismas herramientas que tienen allá. Estos voluntarios trabajaron por

dos horas a toda velocidad y les dio insolación por el calor. Se dieron cuenta que tan difícil es el trabajo aquí. Trabajamos al ritmo más humano, con el tamborileo del martillo y el zumbido de la sierra. Antes de juzgar, te pido que tomes en cuenta la riqueza de las diferencias culturales y el contexto que las forma y las influye.

También hay los que vienen con tanto miedo debido a sus prejuicios de nuestro país. Ponte a pensar en la realidad de tu propio país antes de venir a juzgarnos. No creas que has venido a la selva. Una voluntaria vino y usó su filtro para limpiar el agua hasta para la Coca Cola. Un alacrán le picó y les dijo a sus papás que iba a morir. Estaba convencida de que nuestro país solo está para asustarla. Otro voluntario tenía mucho miedo de que alguien le fuera a robar. Cada vez que salía de la casa, le daba tantos nervios que casi no podía hacer el trabajo de voluntario. Claro que existe el crimen aquí, pero también existe en tu país de origen. Con estos prejuicios no puedes aprender sobre la belleza cultural que existe aquí – solo verás lo malo de nuestro país. Ni siquiera vas a poder salir a tomar un cafecito o conectarte con las familias porque siempre vas a estar tan paranoico y nervioso. Sal y abre tu corazón y así verás la sonrisa amiga de cada persona que te saluda en la calle, que te invita a conocer esta comunidad que te acoge.

Otra forma del paternalismo se trata de los voluntarios que llegan con una perspectiva caritativa y los que quieren venir a dar y dar y dar. Me parece que muchas veces quieres donar para complacer tu propio ego y sentirte una buena persona. Sin embargo, tu mentalidad paternalista se ve reflejada ya que ni te tomas el tiempo para tener una conversación con nosotros sobre nuestras propias necesidades. Te crees el experto – el generoso – con todas las soluciones de nuestros problemas. Por ejemplo, vino una voluntaria con donaciones financieras de su iglesia. En vez de comunicarse con nuestra comunidad sobre nuestras necesidades, decidió

utilizar los fondos que había recaudado en lo que pensó sería lo mejor para nuestra comunidad. Decidió regalarnos un montón de productos perecederos. ¿Qué vamos a hacer con tanta comida? Nosotros no podemos usar todo esto antes de que se desperdicie. Pero fue su mentalidad de que no debemos enfocarnos en las necesidades materiales porque las cosas materiales son productos de sistemas que hacen daño al medioambiente. Su paternalismo en decidir cuáles eran las necesidades de la comunidad sin nuestra aportación resultó en un regalo que no nos sirvió. No había agua potable en muchas de las casas, pero llegaron libras de cebollas y otros vegetales. Lo bueno es que al ver que había fallado en su enfoque caritativo, no se dio por vencida. Cambió su mentalidad y empezó a colaborar con un socio local quien la ayuda a identificar las necesidades reales del pueblo para que pudiera aportarnos de manera relevante. Seguimos en contacto y somos buenas amigas ya que su forma de aportar ha llegado a ser más auténtica, colaborativa y respetuosa.

La Caridad y la Dependencia

El problema que no entiendes es que la caridad resulta en dependencia. Pero para que sean sostenibles las transformaciones sociales que queremos lograr, tenemos que abordar los problemas de nuestra comunidad desde una perspectiva de soberanía y autosuficiencia. Lamentablemente no siempre entiendes este concepto porque quieres seguir dando en vez de tomar el tiempo para identificar y abordar los problemas fundamentales. Se necesita que se satisfagan sus necesidades primarias. Pero no con la idea de salvar a los pobres culpabilizándolos de su pobreza, sino que con el reconocimiento de que ellos han sido empobrecidos por el sistema. Hay que abordar estas necesidades para construir relaciones equitativas en donde vamos a empoderar a las familias para ser autosustentables. Estas familias deben estar sanos, sin

hambre, tener todo lo que necesitan para darles las herramientas para que ya no vuelva a pasar lo mismo. Así transformamos esta acción de caridad a un apoyo que dignifica.

Después de tantas experiencias costosas con los voluntarios, a veces sentimos que ya no aguantamos más. Me dicen algunos que mejor no vengan más voluntarios porque nos cuesta tanto acogerlos sin recibir ningún beneficio de verdad. Los voluntarios quieren ver el fruto de su trabajo dentro del poco tiempo que pasan aquí. Así que participas en proyectos que simplemente enmascaran los problemas más profundos. Vienes a pintar las paredes de una casa y hacerla muy bonita. Pero adentro no hay luz ni agua ni dónde sentarse. Quieres darle zapatos al niño que no los tiene, pero lo que más necesita es que su papá tenga un trabajo estable. Estas “curitas” o soluciones superficiales no van a cambiar las circunstancias en las cuales viven tantas familias aquí. Será una gran oportunidad para fotos bonitas que puedes imprimir en tus folletos promocionales o subir en tu Instagram, pero no llevan la transformación que se necesita en nuestra comunidad. Aún peor es cuando vienes con todos tus recursos y quieres regalar lo más que puedas. Nos parece que es una treta para mostrar tu generosidad y tu riqueza. De verdad no te importa el efecto que tienes porque no nos conoces. Esta mentalidad caritativa es peligrosa porque provoca la dependencia en vez de la autosostenibilidad.

En otros casos de paternalismo, los voluntarios no están tan abiertos a aprender de sus faltas. Por ejemplo, había un grupo de voluntarios extranjeros que quería aportar a una organización comunitaria. Se reunieron con los gerentes de la organización para identificar necesidades y empezar a recaudar recursos para ayudar. Bueno. Sin embargo, los voluntarios decidieron sorprender a sus socios con una ambulancia para el uso organizacional. No se dieron cuenta de que la organización estaba ubicada en un callejón al que una ambulancia ni siquiera podía entrar. Tampoco habían pensado en el presupuesto de la organización el cual no tenía

asignación de recursos para la gasolina ni el mantenimiento de un vehículo. En vez de participar en autorreflexión y entender por qué había fallado su esfuerzo caritativo, se frustraron al sentir que los gerentes de la organización eran mal agradecidos con la donación y la generosidad del grupo. Por favor, entiende que tu generosidad sí la agradecemos mucho. Pero nosotros tenemos que ser parte de la conversación para identificar y abordar las necesidades de nuestra comunidad. No te creas sabelotodo cuando la cuestión se trata de nuestra gente y nuestro contexto. Estas acciones nos traen mucha frustración y ansiedad, además de un peso de responsabilidad, no solo por no saber qué hacer con estos regalos impuestos, sino también por las normas culturales de agradecer y quedar bien con los demás. Y no es un hecho independiente, sino que pasa muchas veces. A los extranjeros les cuesta mucho esperarse y que no les gane la emoción de dar, sino que les gane la conciencia de ayudar. A nuestra organización le pasó esta misma experiencia cuando nos regalaron dos tuk tuks sin habernos consultado. Lo bueno es que, como en la historia de la donación excesiva de alimentos, estos voluntarios aprendieron a través de esta experiencia y pidieron perdón por haberse portado con tanta arrogancia paternalista.

El Volunturismo

Además del paternalismo, otro enredo que se ve en el tejido es debido al volunturismo. Es decir, supuestamente vienen los voluntarios para servir, pero verdaderamente vienen para disfrutar de la aventura de viajar y de la belleza de nuestro país. La incompatibilidad de estos enfoques resulta en un choque costoso para nosotros ya que acogemos a los voluntarios sin recibir ningún beneficio del lado nuestro. Está bien que vengas a visitar nuestro país, pero hay que reconocer el propósito de tu viaje. Si no, desperdicias no solo los recursos de tu país, pero también los de nuestra organización. Además, les quitas las oportunidades a los que de verdad quieren venir a trabajar y a aportarnos.

Por favor, si vienes a hacer voluntariado, ven a trabajar. Unas voluntarias vinieron a trabajar en la escuela con los estudiantes. Jugaban con los niños, pero casi no querían hacer el trabajo de enseñanza. Un día nos pidieron que hiciéramos una excursión al lago para que los estudiantes aprendieran de su historia y de su topografía. Fue una excelente idea. Fuimos con unas maestras locales. Al llegar, las voluntarias se sentaron lejos del grupo a descansar y tomar el sol. Ni siquiera hablaron con los niños a lo largo de toda la excursión. Se pusieron su gorra de turista y se les olvidó que dependíamos de ellas.

Esto es uno de los desafíos del voluntariado en el extranjero. Tú quieres tener tu aventura y quieres conocer nuestro país. Hay tantos voluntarios que solamente vienen de turistas. No quieres trabajar y te quedas sentado aburrido hasta que haya oportunidad de sacar una foto de los niños y niñas sin permiso. No nos respetas. Vienes de vacaciones para posar y fotografiarte para las redes sociales. Somos una organización de “estar” – es decir que siempre estamos presentes, listos para cualquier emergencia. Si nos habla una familia, tenemos que ir a ayudarla. Pero si tenemos que tomar el tiempo para ayudarte, ya eres una carga para nosotros, en vez de un apoyo. Como voluntario, recuérdate que vienes para los niños, y a través de ellos, para la comunidad. No vienes como turista. Claro que puedes y debes disfrutar de nuestro pueblo – pero la prioridad debe ser siempre el aporte a nuestros niños. Vino una voluntaria y de verdad no era responsable. Algunas semanas venía a trabajar, otras no. Además, nunca comunicaba sus planes. Así que no sabíamos cuando podíamos contar con ella. Aún peor, venía a la escuela todavía tomada de la noche anterior. Según ella, venía de voluntaria, pero se portaba como turista. Era horrible. No hacía nada para aportar a nuestra organización ni a nuestros niños. Nos costó mucho ser su anfitrión y no había ningún beneficio de nuestro lado. Después de su despedida, ninguna contribución suya se hizo parte de nuestra metodología.

Navegación del Contexto

Otro reto que afrontamos es la falta de conocimiento que tienes con respecto a nuestro contexto. Así como el paternalismo y el patriarcado, tú vienes con tus ideas de cómo es el mundo sin haber tomado el tiempo de prepararte para un contexto completamente distinto al tuyo. Para hacer el voluntariado recíproco, es necesario que vengas abierto a aprender y reconocer que el mundo no siempre es como el que tú conoces. Todos tenemos nuestras normas, realidades y valores culturales que tal vez sean diferentes a los que está acostumbrado el voluntario. Sin embargo, son válidos y es importantes que los entiendas cuando vienes a aportarnos.

Hay muchos voluntarios que vienen aquí y quedan sorprendidos al ver que tan diferente es nuestra cultura a la suya. Nuestros valores, nuestro respeto a la sabiduría y las tradiciones ancestrales y nuestras normas culturales. Vienes con ganas de importar e imponer tus propios conocimientos y expectativas basados en tu mundo privilegiado en un contexto donde no encajan. Vas a hacer unas giras por sitios culturales y te crees antropólogo o visitante en un zoológico. Pero nosotros no somos un espectáculo – nuestra cultura no está para tu entretenimiento. Nos crees tontos o cajas vacías listos para que nos llenes de tu expertís. Hasta la comunicación la hacemos de manera diferente. Tú vienes y hablas directamente sin preocuparte de ofendernos. Mientras nosotros, como no queremos tener conflictos o irrespetar a los demás, nos quedamos con nuestras protestas y aceptamos tus sugerencias, aunque ya sabemos que van a fallar. Tal vez al final será una oportunidad para hacerte más humilde y a lo mejor te harás más consciente de ti mismo y de tus límites. Tú, por tu manera de hablar, ofendes vez tras vez sin darte cuenta. No eres receptivo a nuestra comunicación no verbal porque no te haces consciente de las diferentes maneras de comunicarnos. Nuestros movimientos reflejan nuestra incomodidad y sentimos vergüenza ajena por tu falta de entendimiento del impacto de tu presencia aplastante.

Algo muy importante que quisiera aclarar es que no necesitas venir con un entendimiento comprensivo. Esto es imposible – no puedes saber todo de nuestro contexto o de nuestra cultura. En vez de intentar saber, ven a conocer. Ven humilde. Prepárate y aprende de nosotros, pero reconoce las limitaciones de tus conocimientos. No vengas de experto, sino de colaborador.

La realidad es que aquí hay muchas cosas problemáticas. Enfrentamos los retos de la política, la burocracia, la corrupción y una cultura de silencio. Los voluntarios que vienen aquí y no saben los contextos de como vivimos, ven a un niño vendiendo recuerdos de noche para sobrevivir y dicen, “Ay, ¡que lindo está!” pero no entienden que es un problema muy profundo. El contexto social en que viven las familias en nuestra comunidad es difícil. Los padres reproducen los traumas de su propia niñez porque es la única forma que conocen de criar a un hijo. Además, la realidad de la pobreza es que la sobrevivencia prevalece sobre todo lo demás. Si los padres luchan por apenas, ¿cómo podrían priorizar la formación de su capacidad como padres? Por lo tanto, es súper importante que nosotros y los voluntarios con quienes trabajamos no juzguemos a las familias. Si entendemos sus circunstancias y humanizamos el contexto, podemos abordar el problema de manera holística. Algunos voluntarios quieren venir a donar cosas materiales. A veces, esto sí está bien y atiende a las necesidades inmediatas de las familias. Sin embargo, si se acostumbran a recibir donaciones, los padres no aprenden a mantener a su familia de manera sostenible ni a promover la autodeterminación. A raíz de la pandemia actual, surgió la realidad de que tan peligroso es esta mentalidad de caridad porque crea dependencia en lugar de autosostenibilidad. Resulta en una relación tóxica porque las personas de la comunidad crean expectativas de que los extranjeros siempre están obligados a traerles cosas o a darles dinero.

Algo muy importante de nuestro trabajo es no juzgar a la gente. Nosotros no tenemos el derecho de decir que alguien es buena mamá o mala mamá, ni si es buen papá o mal papá. Si los juzgamos, no van a confiar en nosotros y no podremos construir una buena relación con ellos. A veces es difícil – vemos a unos niños casi abandonados en casa solitos y sucios. Escuchamos una mamá hablando de la violencia que vivió en casa a manos de su esposo. Pero tenemos que pensar en sus circunstancias. Conocer su historia es humanizarlos y así podemos empatizar y apoyar. Nuestro trabajo se trata del desarrollo de las personas y todos pueden aprender. Hasta un hombre de 75 años está cambiando sus hábitos para poder pasar más tiempo con sus hijos. Muchas organizaciones aquí no tienen esta mentalidad. Creen que los adultos son una causa perdida, pero no es así.

Tú, voluntario extranjero, no puedes venir aquí con tu perspectiva “correcta” y juzgar a nuestro pueblo. A veces crees que ya sabes todo y que estamos para aprender de ti y beneficiarnos de tu servicio. No entiendes que nos hemos esforzado mucho en hacer buenas relaciones con las familias de nuestra comunidad y en mantener su confianza. Tú puedes ayudar muchísimo si vienes con sinceridad y humildad. Te queremos consciente, abierto a conectarte a estos seres humanos que están listos a recibirte con los brazos abiertos para que juntos podamos trascender. Pero si no estás abierto a vernos como seres humanos, a ver el valor de nuestra humanidad – si no tomas en cuenta las historias y la sabiduría de nuestra gente, no vale la pena tu voluntariado y mejor te quedas en tu país o nada más vienes de vacaciones. Porque de verdad no nos sirves con esa mentalidad patriarcal.

También es importante que conozcas nuestro contexto político. Tenemos leyes muy lindas, pero hay muchos retos en nuestro país. Si fuesen implementadas las leyes de la constitución, seríamos Disneylandia – el mejor país del mundo. Pero así no es. Vienes de

voluntario y nos preguntas, “y, ¿por qué no les dicen a los políticos? ¿Qué no es su responsabilidad?” Ya hemos incidido en los políticos para que hagan los cambios necesarios para mejorar nuestro pueblo. Abogamos día tras día. Pero no se cambian las cosas tan fácilmente. Por eso hacemos talleres y fortalecimientos para poder capacitar a la gente para lograr las transformaciones que quieren ver en su vida. Tal vez no será diferente para ellos, pero sí para sus niños y para sus nietos. Así que vale la pena transformar nuestra normalidad actual. Un equipo de tres mujeres no va a lograr todo, pero si capacitamos al pueblo, juntos podemos lograr el cambio social.

Nuestros problemas se tratan de los sistemas, las instituciones y las estructuras. No se pueden solucionar con ideas técnicas. Así lo hace el gobierno para poder decir que hace el trabajo que debe hacer. Los políticos pueden decir que sí hay escuelas públicas, pero no van a admitir que se inundan cada vez que llueve o que los niños caminan hasta 10 kilómetros para llegar a una escuela donde no se enseña la habilidad de pensar críticamente. Es puro memorizar y regurgitar. No entienden que los niños pueden aprender al jugar. Los seres humanos nacemos con una inmensa curiosidad y creatividad, pero las escuelas públicas nos las extinguen. Autoridad y obediencia son los resultados educativos. Nosotros queremos ver una pedagogía diferente, y sabemos que el cambio social toma tiempo. Por eso nos enfocamos en el desarrollo humano desde el nacimiento hasta la adultez. Todo lo que hacemos es de corazón y culturalmente relevante porque tiene que ser así. Y también tienes que participar en el voluntariado de una manera adecuada. Si no, verás que pronto se dejan olvidadas tus ideas y tus recomendaciones.

Me recuerdo que vino una voluntaria una vez y era muy buena educadora, con buenas ideas que podían ser muy beneficiosas para nuestros niños. Pero no quería aprender de nuestra

cultura. No le importaba que estaba imponiendo perspectivas culturales que aquí no funcionan. Para ella, su perspectiva era lo mejor y la única que podría ser correcta. Pero tienes que reconocer que ¡aquí no es tu país de origen! Nosotros tenemos la responsabilidad de inculcar las tradiciones y las normas de nuestra cultura a través de nuestro trabajo con los niños. Los cuidamos y los protegemos de manera culturalmente adecuada y sostenible. No quiero decir que no podemos evolucionar o lograr cambios sociales, pero queremos ver transformaciones de sistemas y estructuras – algo que toma su tiempo y requiere un enfoque contextualizado. Conocemos la realidad de nuestra comunidad y de nuestro país porque somos de aquí. Para muchos voluntarios, los problemas sociales que se presentan en Guatemala no tienen rostro. Pero para nosotros se tratan de seres humanos que conocemos. Son nuestras abuelas y abuelos, nuestras madres y padres, nuestros hermanos, nuestros primos y nuestras amigas. Sin conocimiento de nuestro contexto cultural y sociopolítico, nada más vienes a imponer tus ideas y tus juicios sin beneficio para nosotros. No entiendes nuestra realidad, la realidad de la pobreza, el hambre y los peligros. Esta voluntaria vino de un contexto súper liberal. De donde viene, los niños crecen sin límites para que desarrollen la autonomía y la autoestima. Si quieren escalar un árbol, es una oportunidad para probar sus habilidades físicas y aprender de posibles fracasos. Yo, como mamá, me ponía nerviosa al ver a los niños jugando con tanto riesgo.

Pero también fue oportunidad de aprendizaje para mí. Tenía que aprender a relajarme un poco y confiar en mi hija. A no ser tan aprehensiva. Acepté que teníamos diferencias con respecto a nuestra pedagogía y que ninguna era correcta o incorrecta. Pero en una ocasión en el lago, exploté. Antes de la excursión, yo había hecho acuerdos con los niños con respecto a las expectativas y las actividades. Íbamos a recoger piedras y no a meternos en el lago. Al llegar, la voluntaria me contradijo y le dio permiso a un estudiante de que se metiera en el agua. Le dije

que no traía toallas ni trajes de baño para los niños. Me dijo, “está bien, ¡no te preocupes!” Se desnudó y les dijo a los niños que se desnudaran si tenían ganas de meterse en el agua. Ahí fue cuando exploté y le grité que aquí no era su país. Es un contexto distinto y necesitaba entenderlo. Aquí, si dejas que los niños deambulen por el pueblo sin supervisión, se los roban. Hay muchos niños desaparecidos en nuestro pueblo y el tráfico sexual es prevalente en particular para las niñas y las mujeres. Lo bueno es que, a través de la discusión, nos enojamos, lloramos y nos contentamos. Se dio cuenta de su error y que no podía imponer ideas exactamente como se implementan en su país. Se tienen que contextualizar. De mi lado, aprendí que a veces necesito incidir en temas importantes. En total, fue una experiencia de aprendizaje mutuo. Seguimos en contacto e incluso somos amigas. Entendemos que no siempre vas a entender nuestras normas y nuestra realidad. Pero antes de imponer ideas o contradecir nuestras reglas, te invitamos a tener una conversación con nosotros para aprender sobre la razón fundamental.

Son muy bienvenidos tú y tus ideas. Nosotros entendemos que solitos no podemos lograr el cambio social. Necesitamos y queremos hacer colaboraciones significativas. Pero tus ideas las tenemos que contextualizar. Si no, no van a funcionar. No van a ayudar a nuestra comunidad. Nuestras culturas de verdad son muy distintas, pero estas diferencias pueden converger y traducirse en cambios significativos e innovadores. Si tú vienes con humildad, empatía y curiosidad, puedes aprender cómo es la vida cotidiana de nuestro pueblo y puedes hacerte parte de la adaptación de tus esquemas para que sean relevantes y beneficiosos. Así te darás cuenta de que tus ideas fueron desarrolladas en tu contexto y desde tu perspectiva cultural y que no siempre encajan bien aquí. Nosotros tenemos una filosofía y pedagogía enraizada en nuestra cultura. Entendemos los valores y las circunstancias que constituyen la realidad de nuestras familias. Conocemos la historia de nuestro país a través de la cual se ha construido esta normalidad

problemática para el pueblo en cuanto a la educación y la alimentación. Tenemos que romper paradigmas que indican que así debe ser el aprendizaje – que tenemos que depender de expertos y titulados.

Resulta que la gente se siente inferior por no saber ni leer. Y lamentablemente ellos mismos confían en este sistema porque es lo que conocen. Cuando les decimos que los niños pueden aprender jugando, preguntan dónde están sus cuadernos. Vienen a la escuela y ven que los estudiantes están afuera conociendo de la naturaleza y quieren saber por qué no están sentados en un escritorio leyendo en un libro información sobre ella. Aquí enseñamos el pensamiento crítico. Queremos que los estudiantes pregunten “por qué” y cuestionen las normas y las expectativas. La educación tradicional se trata de autoridad y obediencia. Claro que tenemos cuadernos y libros – los niños sí aprenden a leer y hacer matemáticas. Pero nuestro enfoque es más holístico. Se trata de la humanidad completa de nuestros estudiantes y los prepara para seguir adelante y volverse parte del cambio que se necesita en nuestra comunidad al igual que en nuestro país, región y mundo.

Por eso, tú necesitas venir con apertura a la metodología que implementamos. No es decir que tienes que llegar con un conocimiento profundo de ella. Sin embargo, cuando también tenemos que combatir la invalidación de parte de los voluntarios, nos cuesta mucho y se presenta la amenaza de erosionar el progreso que hemos logrado con las familias.

Privilegio del Extranjero

El privilegio del extranjero se ve a través de todo lo que tienen en su país y también que en nuestra cultura nos ha enseñado que la sabiduría de los extranjeros es más sofisticada que la nuestra. Además, tenemos esta cultura que nos inculca acogerlos e integrarlos. Y te acomodas a hacerte parte de esta cultura que te favorece. Estamos aquí sirviéndote y apoyándote, pero como

tu cultura es más individualista, es una experiencia de solo una vía. Sin tomar conciencia de estas disparidades y estos privilegios e intentar transformarlos, se perpetúan este colonialismo e imperialismo que te sirven y nos oprimen. Por lo tanto, agradece estas normas de nuestra cultura, pero también sé atento a tus expectativas y tus acciones para que sean recíprocas hacia nosotros. Además, viéndonos como seres humanos con sabiduría válida, estos nuevos conocimientos culturales los puedes integrar en tu vida.

No te das cuenta de qué pesadilla es coordinar tu visita de voluntariado. Vienes como voluntario y te atendemos. Te acomodamos. Te preguntamos qué prefieres comer – ¿eres vegano, vegetariano, celíaco, o tienes alguna otra alergia? Siempre somos nosotros los que tenemos que adaptarnos. Tú casi nunca te adaptas a nuestra cultura. Nunca nos preguntas que queremos comer nosotros. Te consideras el invitado y exiges que despleguemos la alfombra roja a tus pies. En cada grupo hay una o dos personas que ayudan a limpiar la casa. Los demás comen y salen de la mesa y ni siquiera recogen sus propios platos. Se creen invitados de un resort con personal que va a atenderlos. Tenemos colaboradoras quienes nos ayudan con la limpieza y la comida. Pero no son tus sirvientas. ¡Tus privilegios no reconocidos son aplastantes!

¿Sabías que a veces nuestros niños casi no comen? ¿Sabías que hacíamos pan para vender en la calle cuando no había dinero? Yo misma andaba por la calle con el panecito para recaudar los fondos para subsistir. Al verme una colega, me preguntó que andaba vendiendo y le conté. Fue un gran impacto para ella porque no se había dado cuenta del esfuerzo que tenía que hacer yo para mantenernos. En una ocasión, una transferencia de fondos no se procesó a tiempo, así que no hubo dinero para pagar el almuerzo de los estudiantes. Gracias a dios, la hermana de un miembro del equipo nos prestó el dinero y les dimos frijolitos con arroz y un poquitito de carnita con el escaso dinero que tuvimos. Sin duda, los voluntarios sí comieron ese día. Y comieron

bien. Porque, aunque tú supuestamente vienes de voluntario, muchas veces exiges que estemos para servirte. Porque si no, no vas a regresar y perdemos el apoyo financiero que ofreces. A través de todos tus privilegios, no somos iguales. Cuando estás aquí, aunque nos trates con respeto, la verdad es que, al no reconocer tus propios privilegios, perpetúas una realidad colonialista y patriarcal y nuestra relación va a ser siempre desigual.

Falta de Compromiso

Nuestro pueblo no está para avanzar tu carrera sin también recibir beneficios de verdad. Muchos vienen por cumplir una asignatura, por una beca o por llenar un curriculum. El voluntariado no solo se trata de tener una calificación, sino que se trata de un trabajo con compromiso, con pasión, hacia seres humanos que, con su ayuda, pueden hacer acciones para co-crear y transformar. Así que los voluntarios no deben venir como un robot automatizado sino como seres humanos abiertos a hacer conexiones sinceras con la gente de nuestro pueblo. La falta de compromiso contamina estas relaciones porque la prioridad del voluntario no es la transformación del pueblo sino sus propios beneficios y aventura.

Es horrible cuando ni respetes el trabajo que haces por nosotros. Vino una voluntaria y nos preguntó qué podía hacer para aportarnos. Le pedimos que cortara unas hojitas de papel para los kits que mandamos a las casas de las familias. Como era al comienzo de la pandemia, los niños no podían venir a la escuela. Así que cambiamos nuestra estrategia de aprendizaje para que fuera accesible. Porque las escuelas públicas habían empezado un formato de educación virtual sin consideración de la extensa falta de acceso al internet. Entonces nosotros hicimos unos kits educativos que podían usar en casa para seguir con su aprendizaje. Mientras muchos niños en Guatemala perdieron dos años de educación a causa de la pandemia, nosotros intentamos minimizar la brecha. Sin embargo, esta voluntaria quería hacer su trabajo rápido y de manera

“eficiente.” ¡Pero que malísimo trabajo hizo! Salieron los bordes irregulares e incluso descentrados. No sé si el desperdicio de recursos no te importa allá en tu país, pero para nosotros son preciosos los escasos recursos que tenemos aquí. Nos costó mucho no solo tener que volver a hacer el trabajo de nuevo, pero también digerir la falta de compromiso que tenía esta voluntaria.

Otro grupo de estudiantes vino a ayudarnos con un programa de promoción de alimentación saludable. Eran estudiantes de nutrición así que confiamos en su conocimiento de las comidas saludables y de su experiencia en desarrollar materiales informativos sobre este tema. Usaron nuestros recursos para crear folletos y libretas de recetas. ¡Y salieron horribles! Habían usado un dibujo de Doritos en la publicación. Las familias que viven aquí en condiciones de pobreza se enfrentan con el desafío de comprender cómo es la comida saludable, y no tienen un acceso equitativo a ella. Si nosotros distribuimos estos folletos con la imagen de unos Doritos en el centro de la atención, ¿qué mensaje estamos enviando a estas familias? Fue un desperdicio de recursos y de tiempo. En lugar de aportarnos, nos costó mucho este grupo.

Estos mismos estudiantes nutricionistas vinieron a apoyar en un proyecto de alimentación saludable que hacíamos con las familias. Pero no se tomaron su tiempo para aprender de nuestro contexto y de cómo son privilegiadas sus perspectivas. Por ejemplo, se quejaban al ver que, aunque hay tantas verduras disponibles en el supermercado, hablamos de la inaccesibilidad de la alimentación saludable. Pero venían del contexto de los bolsillos estadounidenses que aguantan los precios que, para nosotros, son carísimos. Estas verduras que son parte de la dieta básica en sus países son inaccesibles para muchas personas en el nuestro. Sin embargo, las hierbas y las verduras nativas y criollas que cultivamos aquí en Guatemala son más baratas e igual tienen tantos nutrientes. Tenemos que rescatar la sabiduría de nuestros ancestros con respecto a la alimentación porque, a través de la revalorización de estas comidas ancestrales, se puede lograr

la soberanía alimentaria. Al ignorar la importancia de estas plantas que no se conocen en tu país, perpetúas los efectos subyugantes del colonialismo. Recuerda que tus conocimientos eurocéntricos no son la única manera de conocer al mundo.

Nos cansa mucho recibirte cuando vienes a imponer en vez de aportar. Te aprovechas de nuestra hospitalidad para importar tus ideas y recibir todos los beneficios de la supuesta colaboración. Ven con buenas intenciones, pero también atento al impacto que tienes. Ven con ganas de trabajar y aportar. Ven a recibir y a compartir. ¿Sabías que se nos inculca a respetarte y recibirte con felicidad y amistad? A veces me pongo a pensar en esto porque nos obligan a atenderte y nos cuesta tanto porque, ¿quién nos va a atender a nosotros? Nos obligan a aprender el inglés para que estés cómodo, porque no quieres aprender el español. Peor cuando haces el voluntariado en pueblos mayas donde se habla los idiomas maternos en vez del español. Pero así se nos inculca – a seguir bajo el mando de los colonizadores.

Nos enseñan que los conocimientos tuyos, de Norteamérica y de Europa son mejores que los nuestros. Por eso, cuando vienen los estudiantes universitarios con su arrogancia, creyéndose expertos por haber tomado algunas clases, les hacemos caso y dejamos atrás nuestros conocimientos ancestrales. Porque nos han vendido la idea de que tus conocimientos serán más modernos, más investigados, más eficaces que los nuestros. A través del eurocentrismo y el imperialismo estadounidense, perdimos partes importantes de nosotros mismos – la conexión a los ancestros y la sabiduría de nuestro pueblo. Y lo peor es que ignoramos estos impactos inmensos. Hacemos unas grandes cenas antes de tu despedida para reconocer y agradecer el escaso aporte que hiciste.

A veces vienes con un programa tan corto que nos preguntamos, ¿qué puedes hacer en solo dos semanas? ¡Ay, cuanto nos cuesta! Tenemos que dejar de trabajar para darte la

orientación para conocer nuestro pueblo y el trabajo. Tú vienes aquí por tan poco tiempo. Nada más quieres ver y salir. Y vas a hablar de todo lo que hiciste aquí, pero la realidad es que nos costó más tu visita que si te hubieras quedado en tu país. No hay ningún impacto positivo. Pero no te preocupes, todavía vamos a hacer esta cena de despedida para darte el agradecimiento que de verdad no mereces. A pesar de que casi no tenemos los recursos para hacer esto, se nos inculca que es importantísimo que salgas orgulloso y con el sentimiento de que has logrado grandes cambios en nuestra realidad. Ay, muchas gracias. Y ¿para qué? Pero es inevitable porque también es parte de nuestra cultura. Si no somos agradecidos, nos sentimos groseros e irrespetuosos. No solo hacia ti, sino más a nuestros abuelos quienes nos inculcaron el valor del agradecimiento.

Valores Culturales

Nuestra cultura en sí es distinta. Nos enfocamos en las relaciones y conexiones personales y nos importa la humanidad de nuestro colectivo. La intimidad de nuestra cultura es algo que se ve rara e incómoda para muchos extranjeros de sociedades más individualistas. Ten en cuenta estos valores culturales que tenemos aquí en Guatemala para que no tengas tantos problemas al navegar la naturaleza relacional de nuestra cultura. Por ejemplo, pasando por la calle, te saludan y te preguntan qué tal estás y cómo está tu familia. Para nosotros, eso es normal porque de verdad nos importa mucho la conexión humana. Pero para muchos del mundo occidental, esas preguntas son impertinentes. Para ellos, mandarles saludos y preguntar sobre su bienestar es una invasión de privacidad. Como diciendo, “¿qué te importa?” Ven a conocernos y disfruta esta vivencia más comunitaria. Las diferencias que se ven entre nuestras culturas no tienen que resultar en choques si nos encontramos con apertura, curiosidad y empatía – con humanidad y corazón.

Se ve que no entiendes el contexto cultural de nuestro país. Andas por el pueblo con tu cabeza hacia abajo y evitas el contacto visual. Solo quieres venir para acá por el paisaje y la tranquilidad de la vida sencilla. Pero también quieres seguir viviendo tal como es en tu país de origen. En realidad, no quieres conocernos y no quieres adaptarte para nada a las costumbres guatemaltecas. Te quedas aislado en unas pequeñas comunidades con tus compatriotas y solo vas a los restaurantes donde te sirven comida de tu propia cultura. Pienso en un voluntario quien llegó y se quedó alejado por todo su plazo aquí. Al verlo paseando por el pueblo, ni siquiera nos saludaba. Venía a los convivios de la organización y era muy amable si se le hablaba. Pero afuera de estos encuentros, se quedó aislado de nosotros.

También se ven estas diferencias de cultura con respecto al enfoque del trabajo. Aquí nos gusta bromear porque el trabajo es más relacional y se trata más de las conexiones humanas. A veces hay voluntarios que creen que no tomamos los problemas en serio o que es por flojera que hacemos el trabajo con menos urgencia. Pero así no es. Para nosotros, el equilibrio es importantísimo porque no somos máquinas. Somos seres humanos y tenemos necesidades fuera del trabajo. Los voluntarios no necesitan adoptar nuestra perspectiva, pero en lugar de juzgarnos por favor haz el esfuerzo de entendernos y respetar nuestra cultura. Esta perspectiva cultural que tenemos es muy importante porque ayuda a que las familias de la comunidad se sientan cómodas y abiertas al trabajo que hacemos juntos.

Estos problemas que enfrentamos son problemas humanos – problemas adaptivos. No se pueden solucionar con ideas técnicas. Todo lo que hacemos en esta organización se trata del ser humano. Los números pueden ser importantes, pero no cuentan la profundidad de las historias. Sin embargo, quieres imponer tu dependencia de métricas y estadísticas en vez de reconocer el poder de las historias. Podemos facilitar un taller con 200 participantes, pero no se puede saber

que tan significativo fue ese taller si no hay relaciones personales y una presencia constante. Por eso, la cultura colectivista y relacional es una parte importante del trabajo que hacemos aquí.

Todo es una cadena, y por eso participamos en el trabajo de transformación social desde una aproximación holística. Aunque nos centramos en el ámbito de educación, no podemos enfocarnos solo en la educación de los niños. Entendemos que, si queremos ver cambios significativos y sostenibles, también tenemos que fortalecer a las familias. Por eso involucramos a las mamás y a los papás para que puedan contribuir en los logros de sus hijos. Todos somos picos de un triángulo – educadora, padre e hijo. No es un triángulo jerárquico, sino una triangulación que construye. Sin el apoyo de cada uno de los tres picos, no se pueden lograr los objetivos de nuestra organización. Es por eso que necesitas venir con ganas de trabajar y aportar. Eres una parte importante del triángulo, y si no estás para apoyar al niño, él es el que va a sufrir más.

Por ejemplo, vino una voluntaria con mucha energía. Quería aportarnos y de verdad dejó muy buenas herramientas. Pero también a veces nos costó mucho acogerla por su falta de experiencia en el trabajo con niños. Entraba a las aulas muy emocionada y les saludaba a todos – algo que sí es adecuado culturalmente. El problema es que, al llegar, interrumpía las lecciones y los niños se estimulaban por su energía. Tenía mucha pasión y era muy buena persona, pero no tenía una clara conciencia de sí misma. Debido a su pasión por los niños, decidimos darle la oportunidad de trabajar más directamente con los estudiantes. A pesar de su típico estilo relajado, se frustraba mucho porque no podía controlar a los niños y no le hacían caso. La querían mucho como una persona divertida en lugar de una maestra seria. Por esa percepción, los estudiantes perdieron la experiencia de aprendizaje de alta calidad.

En otros casos, vienen los voluntarios sin ganas de aprender del contexto y la cultura de nuestra comunidad. Quieres implementar un programa o un proceso exactamente como lo han hecho en tu país de origen. Dices que los niños deben estar afuera jugando en el lodo o nadando desnudos en el lago. Según tu perspectiva, así van a aprender. Aunque entendemos tu visión y aceptamos que tus ideas funcionan dentro de tu contexto en particular, también entendemos que en nuestro contexto no son compatibles. Ante todo, tenemos una responsabilidad de cuidar a nuestros estudiantes y los padres nos exigen que los mantengamos seguros y saludables. Estas ideas radicales y progresivas, a pesar de tener un potencial significativo, no se basan en la perspectiva cultural de nuestro pueblo. Intentas impulsar el cambio drástico sin considerar el impacto negativo que puede tener esta impulsividad. La transformación social es un proceso lento que requiere relaciones personales, confianza entre la organización y las familias y relevancia cultural. Cuando vienes con intenciones de implementar cambios profundos en el escaso tiempo que pasas aquí, esta impaciencia arrogante puede provocar daños permanentes de nuestro lado.

Para nosotros, tú, como voluntario, eres muy importante. Porque traes tus ideas y tus enfoques que pueden aportar al trabajo que hacemos. Pero necesitas también mantener tus expectativas de cómo será la labor que vas a hacer aquí. Han venido algunos voluntarios idealistas que querían lograr cambios drásticos inmediatamente, pero así no es la transformación duradera. Todo tiene su proceso y todo toma su tiempo. No seas arrogante al pensar que en un poco tiempo podrás lograr los objetivos y metas de nuestra organización. Entiende que es un proceso y que es un esfuerzo que estamos realizando por mucho tiempo a través de una presencia y un compromiso constante.

Otros choques culturales ocurren porque los voluntarios extranjeros no saben navegar contextos diferentes. No entiendes la profundidad de las diferencias culturales, de los valores fundamentales. Para nosotros, la familia y nuestros hijos son la esencia de nuestra sociedad. Nuestra base colectivista es fuerte, e influye la manera de interactuar con nuestros niños. Respetamos a la niñez y entendemos que tienen una naturaleza curiosa y generosa. Pero me parece que tú no siempre puedes adoptar nuestra aproximación con corazón hacia los niños. Unas voluntarias hicieron una actividad con los niños en la que hornearon unas galletas. Fue una actividad magnífica para que los estudiantes aprendieran el concepto de “manos a la obra.” Sin embargo, se alejaba mucho de nuestra expectativa sobre el aprendizaje de la alimentación saludable. A los niños les gustó muchísimo la oportunidad de ensuciarse un rato, amasar la masa y sentirla entre los dedos. Aunque la idea fue de las voluntarias, les dio asco ver que los niños estaban tocando toda la masa con sus manitas. Así que decidieron preparar sus propias galletas a parte de las que hacían los niños. Ni siquiera querían probar las galletas de los estudiantes debido a su repugnancia por ver como las prepararon los estudiantes.

Otra voluntaria llegó en los inicios de la organización, así que agradecemos muchísimo tener la oportunidad de recibir su aporte. Tenía una energía contagiosa y era muy apasionada. Sin embargo, sus talentos no encajaban con las necesidades de nuestra organización. Además, sus actitudes no siempre eran beneficiosas con respecto al trabajar con niños. Le molestaba mucho lo que ella veía como falta de interés de parte de los estudiantes hacia la educación. Quería que aprendieran a través de las pedagogías convencionales, aunque ya sabía que nuestro enfoque era distinto a esos. Un día vino y nos dijo que quería ofrecer clases en inglés. Como nos interesaba mucho que los niños aprendieran inglés, dijimos que sí. Era territorial y quería su propia aula. No había suficiente espacio para que tuviera un aula solo para las clases que enseñaba, pero

encontramos un cuarto chiquito que podía usar. ¡Qué horror! Inmediatamente se podía ver que no era una maestra capacitada y menos una de idiomas. Se frustraba cuando los estudiantes pronunciaban mal las letras en inglés y los regañaba. No podían seguir adelante con la lección hasta poder pronunciar bien los sonidos que, en sus lenguas maternas, no existen.

Los niños la querían mucho porque era extranjera y canchita, pero en esa clase los hacía llorar. Incluso intentaban escaparse del aula. Al verla cargando a dos niños en brazos como sacos y mandando a otro que regresara al aula, me di cuenta de que yo tenía que intervenir. Pero ella no era buena recibiendo comentarios constructivos así que mejor no le dije nada. Al ver que los niños estaban escapándose de su aula, ella ponía unas sillas en frente de la puerta para que no lo lograran. ¡Nuestra escuela no es una cárcel! Decidí hacer unas observaciones para ver como la podía apoyar, pero no le gustó que estuviera en su aula. Me dijo que estaba distraendo a los niños y socavando su autoridad como maestra. Le dije que no fue mi intención, pero si ella prefería que no la apoyara, entonces no llegaría a observarla más.

Luego, tenía la idea de ofrecer clases de natación. Como vivimos junto a un lago, nos pareció una buenísima idea. Pero ella era muy juguetona con los niños y las clases fueron un desastre. Quería remojarse a los niños, aunque estaban temblando y tenían miedo. Pero para mí, la gota que derramó el vaso fue cuando llegamos a la clase de natación en un hotel y ella había llegado temprano y estaba comiendo su desayuno y tomando su cafecito. Como para nuestros estudiantes, comer en un restaurante es algo lujoso e inalcanzable, tenían mucha curiosidad. Le preguntaban qué comía y qué tomaba y que si podían probar. Les respondió bruscamente que no podían comer ni tomar nada porque era para los “mayores.” Me dejó estupefacta este rechazo tan feo. Aquí tenemos la costumbre de compartir todo, y aún más si tiene que ver con los niños. Debemos tener mucho cuidado porque estos niños son vulnerados y se pusieron muy tristes al

ver la reacción que tuvo esta voluntaria. Ellos solo tenían curiosidad. Yo le dije a ella que jamás comiera en frente de los niños si no iba a compartir porque era inadecuado según nuestros valores culturales. Le molestó mucho este regaño, pero era importante que ella reconociera sus privilegios y que había fallado desde una perspectiva cultural.

Además, empezó a venir al trabajo con resaca o todavía borracha de la noche anterior, así que le dije que mejor se fuera de nuestra organización. A pesar de su pasión y su energía, las últimas semanas de su voluntariado nos llenamos de frustraciones al solo escuchar su “¡Gooooood morning!” Nos decíamos, “Ay no, ya llegó.” Es por esto que te pido, voluntario, que vengas a conocernos. Ven a aportarnos. No seas esa persona quien, por el simple hecho de verte, nos ponemos ansiosos.

Falta de Idioma

Otro reto que se presenta en el voluntariado es la falta de conocimiento del español. Sin algún nivel de competencia en el lenguaje, se sufre una pérdida de conexión. Si tenemos que hablar por medio de un intérprete, se pierde la profundidad de la relación personal. Por lo menos, ven con la habilidad de mantener una conversación básica en español y con esta apertura a ponerte creativo. Que esto no te impida a comunicarte – hay otras maneras de comunicación. Podemos hablar a través de señas además de palabras básicas. Además, te ayudamos a desarrollar tu capacidad lingüística, y también deseamos aprender a comunicarnos contigo en inglés. Pero de verdad, que el idioma no sea un obstáculo enorme que se presenta cuando los voluntarios vienen a aportarnos. No tienes que venir con un nivel avanzado en el español. Más importante es que vengas con ganas de hacer el esfuerzo de expresarte y conectarte.

Sí, hay algunos en nuestro equipo que hablan inglés, pero fomenta la división cuando no puedes ni comunicarte en un nivel básico. Hemos visto que, por la falta de idioma, te quedas

aislado o solo te relacionas con los miembros de la organización que hablan inglés. Los demás no te importamos, y tienes tus conversaciones en inglés como si solo existieran los angloparlantes. Es incómodo estar entre personas hablando y no poder entender qué están diciendo. No se sabe si están hablando mal de ti o qué. Entendemos que vengas de un lugar angloparlante, pero ¿cómo vas a aportarnos si no te puedes comunicar? Y, ¿cómo puedes construir relaciones significativas si te quedas todo el tiempo solo con tu grupo?

Peor cuando esta falta de entendimiento se usa como una fachada para esconder tus fracasos y tus prejuicios. Recuerdo que vino una voluntaria que siempre se enojaba con los niños. Se frustraba por todo y les gritaba por portarse, pues, como niños. Ya que no podía hablar el español, decidimos ofrecer lecciones de inglés para los estudiantes de la escuela. Aunque no la entendíamos para nada, confiábamos en que fuera a respetarnos a nosotros y a los estudiantes. Algún día a una colega tuvo la impresión de que estaba diciendo algo irrespetuoso hacia una maestra, pero no estuvo segura porque lo decía en inglés. Siempre lo decía dulcemente y con una gran sonrisa, pero su intuición de mi colega le dijo que no era sincera. Tomó nota de las palabras que decía y se las mandó a un amigo que hablaba inglés. Le preguntó qué significaba y resultó que era un insulto. Como sabía que no la entendíamos, nos insultaba cada vez que se frustraba. Fue una experiencia muy fea.

La Sabiduría Ancestral y la Cosmovisión Maya como Resistencia al Colonialismo e Imperialismo

Para mí, es muy importante conocer la sabiduría ancestral porque no solo se trata de las técnicas agrícolas, sino también de cómo debemos respetar al medio ambiente, a nuestros abuelos. Se nos olvidó casi todo y es muy importante rescatarlo. Por ejemplo, cómo trabajar con los animales, las plantas, todo. También cómo trabajar entre seres humanos. La sabiduría

ancestral es el conocimiento de las conexiones entre el ser humano y la naturaleza. Hoy en día se considera casi un chiste, pero no es así. Es muy importante hablar de todo esto. Cuando vinieron los españoles, todo cambió. Tal vez nos enseñaron nuevas cosas, pero también vinieron a imponernos el cristianismo y a decirnos que todas nuestras tradiciones eran brujería e insultos a su dios, quien supuestamente provee todo. Trajeron cosas buenas, pero también contaminación.

En algunas regiones, incluso se ven los movimientos del aire para saber cuándo va a caer la lluvia. Las industrias han cambiado todo por el capitalismo. En vez de grandes maquinarias, nuestros abuelos usaron sus fuerzas humanas. Así que cuando vinieron los gringos, se decía que habían venido las personas que iban a traernos desarrollo. Vienen con tractores, pero, ¿qué hace el tractor? Arruina el medioambiente con sus agrotóxicos. Hay cosas que introdujeron que ayudaron a corto plazo, pero, ¿qué tal los resultados a largo plazo? Crearon dependencia. Y luego vuelven los extranjeros para vendernos los conocimientos que les robaron a nuestros abuelos. Nuestros abuelos sabían cuándo iba a subir el sol, cuándo iba a caer la lluvia, y así, con este conocimiento, hacían todo. Entendemos que también es diferente en otras partes del país porque su geografía es distinta.

Tenemos nuestros conocimientos y tú tienes que adaptarte a ellos. Pensar en lo holístico es reconocer que un ser humano es parte del todo. Y por esto es importantísima nuestra sabiduría ancestral porque ya contemplaba estos conocimientos “modernos”. Esa simbiosis, esa relación que tiene el ser humano con el medio ambiente, con las estrellas, con los ancestros con todo. Pero vinieron los colonizadores a vendernos esta idea de que solo importa el individuo. Por eso tenemos que rescatar todo de nuestros ancestros para que no sigamos bajo el mando de los conquistadores. Aunque nuestros conocimientos no se desarrollaron dentro de una universidad, no son tonterías.

Tenemos que despertar nuestra sabiduría. Estamos conectados con todo. “Si estas enojado, no vas al trabajo porque tu energía afecta a las semillas y trae mala sangre.” Vamos al huerto sonriendo para que las plantas reciban esta buena energía. Es lo mismo con las relaciones personales, estamos todos conectados y nos afectamos. Cuando la siembra no prospera, llevamos a la esposa al campo para que dé su amor y su energía maternal a las plantas. Pero nos dicen que nuestra sabiduría es algo inservible. Les da miedo el poder que tiene para dismantelar la contaminación del colonialismo.

Además de los choques culturales y lingüísticos, los temas del colonialismo, el imperialismo y el privilegio son importantes a reconocer en las colaboraciones que quieres hacer con nosotros. Tienes que entender tu propia subjetividad con respecto a estas cuestiones porque todo es parte del contexto de tu presencia en nuestra comunidad. ¿Sabías que empresas de tu país nos han engañado con todas las promesas que hicieron y que no cumplieron? Nos vendieron químicos para hacer más bonitos los cultivos. Pero no nos dijeron de los daños que resultan a causa de su uso. Se ve que vale más la ganancia de la empresa que el ser humano guatemalteco.

Es más fácil aceptar y adaptarnos a tu cultura extranjera porque muchas veces nos parece que tú no vas a adaptarte a la nuestra. Vas a venir con la mentalidad de que tus ideas son las mejores del mundo y que sabes más que nosotros. Es un peligro. Nuestra comunidad ya tiene problemas con la autoestima, así que cuando vienes como norteamericano o europeo, pensamos que tus experiencias y tus conocimientos son más profundos que los nuestros. Aquí en nuestro equipo, muchos no tienen título. Tenemos nuestras experiencias y, gracias a la organización, hemos realizado varias capacitaciones relevantes y formaciones de liderazgo. No todos tenemos educación formal. Sin embargo, tenemos la tendencia de aceptar y adaptarnos en vez de contradecir. Esta no es una señal de debilidad o de desconocimiento, sino un aspecto de nuestra

cultura colectivista y complaciente. Como voluntario, debes entender esto y presentar tus ideas de manera humilde y tentativa. Debes también invitar a que aportemos perspectivas y comentarios y estar abierto a recibirlos. Así respetarás nuestras tradiciones y conocimientos en vez de imponer.

A veces tenemos que sopesar los pros y los contras de acogerte. La verdad es que no quiero complicarme la vida. Así que cuando vienes a aportarnos y rechazas nuestro enfoque, yo escucho tus ideas y aunque no estoy de acuerdo, te digo que está bien. Lo intentamos y si falla, es una oportunidad para aprender. Me gusta aprender y sigo aprendiendo de las ideas que traen los extranjeros. A la vez, yo misma tengo ideas. Mis colegas tienen sus propias ideas. Uno de mis colegas ha sido un agricultor por toda su vida. Su papá lo era también y fue él quien le enseñó a cultivar la tierra sin químicos. Unos amigos de su papá fallecieron porque estaban trabajando con químicos en fincas de empresarios. Los químicos se absorbieron a través de su piel. Es por eso que, en el programa agrícola de nuestra organización, cosechamos de manera más natural y sin químicos porque, aunque los vegetales no salen tan bonitos ni tan grandes, son muchísimo más nutritivos para nuestros cuerpos.

Tenemos que cambiar la mentalidad del pueblo en cuanto a la apariencia de los vegetales. También tenemos que romper el paradigma de que tenemos que ser dependientes de las súper empresas para comer saludable. Incluso en un jardincito con un huertecito se puede cosechar suficientes alimentos para sostener a una familia en vez de comprarlos del mercado. Podrían parecer unos pocos centavos en tu monedero, pero al final del año, podrás ver que fue un gran ahorro. Estas ideas nacen del conocimiento de las dificultades que se viven en nuestra comunidad por la pérdida de terrenos ancestrales. Las familias tienen que maximizar el escaso espacio que tienen para cultivar sus vegetales. Cuando vienes con tu mentalidad colonialista

pensando que serás tú quien nos va a salvar, nos dejas incapacitados y olvidados, perpetuando nuestro papel de dependientes y beneficiarios de la ayuda del mundo occidental.

La normalización del colonialismo e imperialismo resulta en desafíos enormes, y nos obliga a enfrentarnos directamente a la crueldad de estos sistemas opresivos. La mentalidad de que somos salvajes persiste hoy en día y todavía hay los que quieren “matar al indígena para salvar al humano.” Vino una donante a ver el trabajo que hacemos aquí. Durante su visita, habló con algunos niños y les preguntó qué querían ser cuando fueran grandes. El primero le contestó que quería ser ladrón. Le horrorizó la respuesta y lo regañó por no haber pensado en algo más positivo. Le hizo a otro la misma pregunta y, sonriendo, le dijo que quería hacerse policía para poder matar a su compañero ladrón. Al escuchar esto, la donante se indignó y comenzó a pensar en cómo transformar las trayectorias de estos niños. Su propuesta de solución era mandarlos a los Estados Unidos para que aprendieran otra manera de ser y se “civilizaran” de acuerdo con la cultura estadounidense y así, al regresar, traer la “civilización” a sus pueblos originarios. A causa de una broma quería que los jóvenes de nuestro pueblo perdieran su cultura para convertirse en los prototipos del guatemalteco que pasó de la pobreza a la “civilización”. Puede ser que no entiendas nuestro indigenismo, pero no te atrevas a considerarnos menos por nuestras raíces mayas. Somos orgullosos de nuestros ancestros y los llevamos en el corazón.

Queremos rescatar todo lo que hemos perdido a través de la historia y la contaminación del colonialismo e imperialismo. Reconocemos que también hemos causado muchos problemas en nuestras comunidades. Construimos muros para mantener el río bajo el nivel de las casas y ya no llega el agua natural de las montañas para nutrir nuestros cultivos. Por lo tanto, tenemos que pagar el agua potable del municipio que viene llena de cloro. Hacemos fiestas en que se usan tantos desechables y plásticos que después llegan a nuestro precioso lago o que se queman y

arruinan el ambiente. ¿Cómo será el lago en treinta años si seguimos adelante de esta manera?
¿Qué mundo vamos a dejar a las generaciones posteriores?

Se está perdiendo el cultivo natural y el conocimiento de nuestros ancestros. Ya no les enseñamos a nuestros hijos a cultivar. Con tanto comercio y turismo que hay en nuestro pueblo hoy en día, se piensa que es más lucrativo trabajar en la hostelería o en el comercio. Nuestros ancestros eran súper inteligentes y sabían mucho de la naturaleza. Conocían la importancia de los ríos que bajan de los cerros. Apreciaban la belleza de los cultivos orgánicos sin químicos. Sabían de la riqueza de la biodiversidad y que la agricultura se ve diferente de región a región a través de las distintas geografías. Se nos ha saqueado tanto de esta sabiduría y cosmovisión a través de esas grandes empresas que quieren sistematizar todo a su conveniencia. Hay empresas extranjeras que han desarrollado métodos de producción que solo funcionan para mantenernos dependientes de ellas. Venden semillas patentadas que requieren los químicos de esas mismas empresas para poderse cultivar. Y para contrarrestar al daño debido a su uso, también venden medicamentos.

Por otro lado, vienen los extranjeros a recaudar nuestros conocimientos y a aprovecharse de ellos. Luego esperan a que se nos olviden para entonces regresar a vendernos nuestra propia sabiduría reempaquetada como una teoría académica de la cual son dueños. Ay, cómo quisiéramos rescatar esta conexión con nuestros ancestros para poder dejar de hacer tanto daño a nuestra tierra y a nuestros cuerpos antes de que sea demasiado tarde.

En nuestra escuela, les enseñamos a los niños que la naturaleza y el medio ambiente son parte de nosotros. Al cuidarlos, mantenemos una conexión con nuestros ancestros y nuestros conocimientos ancestrales. Los niños aprenden a respetar la naturaleza. Cuando hacemos una actividad usando materiales naturales, los niños dicen, “por favor plantita, ¿me prestas una hoja

para la actividad que queremos hacer?” y, “gracias plantita, lo agradezco mucho.” También aprenden a pensar críticamente sobre el tratamiento del medio ambiente. En una ocasión se puso pensativa una niña, y cuando le preguntamos por qué, nos respondió, “me siento triste de que la planta me haya dado una hoja para esta actividad y ya que se ha realizado, creo que debemos devolver la hoja a la plantita. Así la respetamos”. Los estudiantes aprenden a aplicar los conceptos que enseñamos en la escuela, y así se desarrolla su capacidad de pensamiento crítico. Puede ser que estos conceptos se vean raros desde tu perspectiva, pero toma en cuenta la base cultural de estas creencias. Nuestros ancestros tenían una fuerte conexión con la tierra que era el fundamento de su sabiduría.

Es por eso que hacemos lazos con otras organizaciones que priorizan la sabiduría ancestral. En nuestra granja, cosechamos las semillas de plantas nativas y criollas guatemaltecas. Aprendimos de una organización agrícola que fue capacitada por pueblos indígenas de los Estados Unidos. Como aquí no tenemos la misma tecnología para replicar sus metodologías, las adaptamos al contexto guatemalteco. Sin embargo, fue importante para los de esa organización que nos basáramos en el conocimiento de nuestros hermanos indígenas.

Por el colonialismo y el imperialismo, se han perdido muchas de las prácticas y los conocimientos ancestrales. Por lo tanto, para identificar las plantas que querían preservar en esta organización, prestaron atención a nuestros idiomas mayas. Se dieron cuenta de que las únicas plantas nativas son las que llevan nombre maya. Hablaron también con nuestros ancianos para aprender cómo era la agricultura antes de la revolución verde por la que perdimos muchas tradiciones. Nuestros abuelos contaron historias de los usos ancestrales de hierbas y otras plantas y las prácticas de cuidarlas y cosecharlas. Así usaron las herramientas de los antepasados en vez de las de los colonizadores.

Aprendiendo de ellos, nosotros también seguimos patrones naturales y sembramos los cultivos en espirales y asociados. Usamos la flor de muerto y otras flores como repelentes naturales. Seguimos el ciclo lunar, así como nuestros abuelos, para sembrar, cuidar y cosechar nuestros cultivos. Queremos y necesitamos seguir aprendiendo de nuevas metodologías agrícolas, pero las entendemos a través de la sabiduría ancestral de nuestro pueblo. Así que, es importante que cuando vengas con tu conocimiento académico, lo hagas con humildad y con ganas de respetar nuestras tradiciones. Recuerda que tus conceptos no son más válidos que los nuestros. Todo se basa en el contexto. No seas colonizador ni conquistador.

Responsabilidad de la Comunidad Guatemalteca

A mi compañero guatemalteco – o sea colega o de una familia socia de nuestra comunidad. Por favor, recordá que nosotros también tenemos una responsabilidad en estas colaboraciones. También somos culpables del prejuicio y debemos comprometernos a recibir a los voluntarios sin juzgar. A veces me parece que ellos creen que son los únicos seres humanos capaces de navegar las diferencias culturales, o sea, de manera arrogante e irrespetuosa o de manera humilde y educada. Así no es. No nos olvidemos de que nosotros podemos ser culpables de juzgar y alimentar esta brecha que nos divide. Todo ser humano puede juzgar y todo ser humano tiene la potencialidad de desarrollar la habilidad de evitar los prejuicios. No te creás menos que el extranjero, porque en el fondo de esta idea de que ellos son los únicos que juzgan prevalece la idea colonialista de que nosotros no somos seres humanos de verdad. De que somos menos, de que somos incapaces e inútiles. De que necesitamos que nos salven los norteamericanos y los europeos. Estas colaboraciones pueden ser beneficiosas y no debemos dejar que las experiencias que hemos tenido impidan que se realicen.

Recordá que muchos voluntarios vienen con una intención relacional y recíproca. Quieren que la colaboración sea verdaderamente gana-gana. Aunque nuestras necesidades inmediatas sean cuestiones técnicas como la limpieza de basura, tareas mecánicas o trabajos tediosos, nosotros también tenemos la responsabilidad de alinear nuestras oportunidades de voluntariado con las cualificaciones y los intereses de los voluntarios. No es decir que ellos no pueden apoyarnos de manera técnica, pero este tipo de aporte no debe constituir la mayoría de la colaboración. Además, no debemos depender de la labor voluntaria para lograr estas metas si nosotros mismos dejamos que el orgullo nos impida hacer este trabajo. Para establecer una colaboración recíproca, las necesidades de ambas partes tienen que tomarse en cuenta.

Por ejemplo, vinieron algunos voluntarios a aportar a una organización aquí en nuestra comunidad. Como tenían capacidades para la investigación, los gerentes de la organización pensaron en todos los estudios sociales que habían querido hacer, y para los que nunca habían tenido los recursos ni el conocimiento para diseñarlos, facilitarlos e implementarlos. Así que cuando llegaron los voluntarios, facilitaron algunos talleres con el equipo de la organización y los capacitaron para implementar una investigación significativa. Antes que nada, empezaron con varias pláticas con los gerentes, el equipo y las familias para aprender sobre la realidad local desde varias perspectivas y contextualizar mejor el diseño de la investigación. Estos voluntarios apoyaron y facilitaron el proceso para construir la investigación, y también entendieron que es necesario que el equipo de la organización comunitaria sea el que la implemente. Pues, ellos tienen una presencia constante y así la investigación se basa en las relaciones ya existentes y en la confianza que han fomentado con las familias. Esta fue una de las mejores experiencias ya que en el fondo hubo el deseo de reciprocidad y la apertura para afrontar los problemas emergentes. Compañero, recordá que los cambios con los cuales soñamos solo se logran a través de

colaboraciones significativas. A través de ellas, podemos desenredar los hilos para poder empezar de nuevo a tejerlos.

Tejiendo los Hilos

El tejido se hace una linda obra ya que los hilos se unen de corazón. Aunque algunos hilos no se ven por toda la tela, dejan un diseño especial que contribuye a la belleza del tejido. Juntos, tejemos el futuro. El voluntariado recíproco se trata de las oportunidades de recibir y dar conocimiento. Es decir, hay aprendizaje y enseñanza de ambos lados de la colaboración. Además, consta de relaciones sinceras que se basan en la entrega de corazón y en las despedidas éticas. A través de una visión compartida y la perspectiva de un liderazgo que se construye, estas colaboraciones recíprocas tienen el potencial de crear un mundo mejor.

Recibir y Dar Conocimientos

Para explicar mejor la naturaleza mutua del voluntariado recíproco, me pongo a pensar en la pedagogía de nuestra escuela. En nuestra escuela, nos enfocamos en la enseñanza de tres conciencias – la conciencia de ser, la conciencia colectiva y la conciencia trascendental. De esta manera reconocemos que el bienestar de un ser humano no solo se trata del individuo, sino también de su comunidad, su ambiente y su historia. Es un enfoque holístico a través del cual reconocemos la naturaleza sistémica de nuestros problemas sociales y las soluciones de ellos. Así es con el voluntariado. El trabajo del voluntario influye y es influenciado por el sistema existente y el que podría ser. Se trata de los beneficios personales y los colectivos – los físicos y los espirituales. Las transformaciones se logran a través de la conexión entre el voluntario y la comunidad. Sin embargo, aunque los presento en pares, estos conceptos no son dicotomías, sino elementos del tejido que se complementan. Para el voluntario igual que para nosotros, hay

oportunidades de aprender y enseñar. Llegan los voluntarios con sus propios conocimientos y podemos ver como se pueden unificar con los nuestros.

La verdad es que los voluntarios que quieren venir con ganas de trabajar, de aprender y de aportar son los que dejan el impacto más profundo en nuestra comunidad. Dejan herramientas y procesos que nosotros podemos desarrollar y contextualizar. No se creen expertos ni salvadores – entienden que sus ideas pueden ser muy beneficiosas al contextualizarse culturalmente. No se puede intervenir exactamente como se hace allá de dónde vienes porque las cosas son diferentes aquí. Recuerdo una voluntaria que vino con ganas de aprender – no quería imponer su conocimiento estadounidense. Siempre preguntaba cómo podía ayudar y cómo hacerlo de forma adecuada. Fue una buenísima experiencia porque su prioridad era abordar las necesidades de la organización y de nuestros niños. Antes de salir, tradujo un libro sobre los gérmenes del inglés al español para que lo usáramos para aprender de higiene y cómo atender mejor la salud de los niños. El aporte sin ánimo de imposición nos sirve muchísimo. Voluntario, por favor, ven con tus conocimientos y tus ideas. Nosotros queremos aprender y ver qué se puede adaptar y qué no funciona en nuestro contexto. Pero ven de manera humilde. Culturalmente, se nos inculca a recibirte con felicidad y sonrisas y a adoptar tus ideas sin pensar en las posibles consecuencias. Sería una colaboración maravillosa si pudiéramos pensar en cómo tus ideas pueden aportar y unificarse a los conocimientos de nuestros ancestros. Sería beneficiosa de ambos lados porque tú aprenderías de nosotros y nosotros de ti. Y así transformaríamos la visión del voluntariado.

Lograr esta reciprocidad a pesar de las diferencias culturales puede ser difícil. Pero la verdad es que estas diferencias no tienen que resultar en grandes choques. Se pueden unificar para generar crecimientos mutuos que resulten en transformaciones significativas. Por lo tanto, es importante entender que en la base de todo conocimiento se encuentra el contexto geográfico

y cultural. Este concepto representa otra manera de pensar en las diferencias. No somos diferentes por ser razas distintas. Somos diferentes porque nuestros ancestros comunes llegaron a distintas partes del mundo y conocieron la tierra, crearon sabiduría con respecto a ella y construyeron una cultura alrededor de esta sabiduría. Ni nuestras ideas ni las tuyas son mejores, universales o infalibles. Son contextualizadas y circunstanciales. Te pido que recuerdes esto porque vemos que tú no siempre vienes con este entendimiento.

Compañero, te suplico que no te creás menos que el extranjero. Me decís que te gusta que vengan porque no tenés nada de conocimiento y querés aprender de la destreza del voluntario. ¡Así no es! Vos tenés la sabiduría de nuestros ancestros y de tus propias experiencias. Vos podés enseñarles a los voluntarios de nuestro contexto, de nuestra cultura, de nuestro trabajo y de nuestras necesidades. Vos sos una persona increíble y espero que recordés esto. La reciprocidad requiere que nosotros también reconozcamos nuestro poder y lo que podemos contribuir a la colaboración. No te creás menos que nadie.

El intercambio recíproco se basa en la idea del gana-gana. Tenemos que reflexionar sobre cuáles pueden ser los beneficios para ambos lados. Educador de voluntariado, no solo pienses de manera sencilla en los beneficios. Muchas veces vienes con algunas expectativas sobre los resultados esperados con respecto al aprendizaje y desarrollo intercultural de tus estudiantes. Crees que nuestros únicos beneficios son gracias al servicio que nos han prestado. La verdad es que no solo se trata del servicio que hacen los voluntarios. Para nosotros también es una oportunidad tremenda de aprendizaje. Podemos – y como anfitriones, necesitamos – aprender de la cultura y del contexto de dónde vienes. Es fácil juzgarte por tus fracasos culturales, pero de verdad tus maneras de ser son distintas porque tu contexto es distinto. No me refiero a que vengas sin ningún interés o a que no te esfuerces por conocer nuestras normas culturales.

Tampoco puedes venir a imponer tus propias normas. Nosotros estamos abiertos e interesados en este intercambio intercultural. Nos sirve este proceso de interaprendizaje porque es una oportunidad para desarrollar nuestro pensamiento crítico. Analizamos tus propuestas, aprendemos del contexto en el cual se basan, evaluamos nuestros propios conocimientos y contextos y adaptamos tus ideas para que funcionen en nuestra realidad. Sí, el trabajo servicial que tú haces es importante. Nos aporta mucho. Y más aún, el intercambio cultural nos ayuda a fortalecernos y a ampliar nuestros horizontes.

Relaciones Sinceras

Esta reciprocidad no se logra sin las relaciones sinceras. La conexión personal es súper importante para el éxito de una colaboración. Si tenemos esta confianza mutua y sabemos que sinceramente te importamos, podemos mejorar y fortalecer este lazo juntos. Si no tenemos una conexión personal contigo, es probable que no nos sintamos cómodos compartiendo nuestros comentarios y aportaciones sinceras cuando las solicites. Nos mandas un cuestionario de escala Likert y esperas que digamos nuestros verdaderos pensamientos. Pero, ¿qué tal que si por decir las críticas, decides ya no apoyarnos? Entonces, perdemos el aporte financiero y el aporte laboral. Solo porque tu ego no soporta la crítica.

Al contrario, si vienes con sinceridad y con ganas de construir una relación recíproca y priorizas esa conexión personal como base de la colaboración, entonces podemos confiar en ti. Podemos diseñar, implementar y evaluar estos proyectos para que sean gana-gana en vez de un proceso unilateral. Es una dinámica relacional que toma tiempo. No te apures, voluntario. Participa en el proceso de conocernos y abrirte para que te conozcamos. Así puedes entregarte de corazón y despedirte éticamente.

Entregarte de Corazón

La entrega de corazón es una entrega sincera, más humana. El sistema capitalista nos ha enseñado a navegar como autómatas, pero los seres humanos no somos robots. Tenemos esta interconexión con los seres vivos, con la tierra, con todo. A través de esta interconexión, nos hacemos conscientes de nuestra humanidad – descubrimos que además de la mente, tenemos el corazón. Entonces, esta entrega se hace mucho más sincera – mucho más nutrida – cuando se basa en este corazón humano. Al venir así, sin contraerte, te vas a expandir hacia una nueva humanidad.

Muchos voluntarios han sido muy amables y generosos. Vienes con tus ideas y experiencias que quieres compartir, y también tienes interés por aprender de nuestras perspectivas. Estos voluntarios son los que más nos aportan porque han venido y aceptaron que lo necesario no siempre es lo atractivo. Así, no vienes con la mentalidad que vas a ser turista o aventurero. No queremos decir que nunca salgas a conocer el pueblo, pero vienes a trabajar y a hacer lo que necesita la organización. Haces papeleo, proyectos de construcción, visitas de casa, limpieza urbana y otros trabajos sucios. Y lo haces en conjunto con nosotros. Aunque en tu tiempo aquí no ves el impacto de tu trabajo, es un aporte increíble para nosotros. Entiende que el cambio social toma tiempo y alégrate de ser parte de nuestro movimiento.

Es necesario que, como voluntario, vengas con el entendimiento de que estás para servir no para que te sirvamos. A veces nos parece que este compromiso se te ha olvidado. Según tú, eres voluntario y vienes a aportarnos, pero te quedas en el rincón de la oficina aburrido esperando a que te digamos qué hacer. ¿Por qué no nos preguntas cómo nos puedes ayudar? Los voluntarios que se entregan de corazón son los que nos aportan más que nadie. Nos conectamos con sinceridad y se ve que les importamos. Toma tu tiempo para conocernos y aprender muy de

cerca de nuestra realidad. No impongas tus ideas de cómo son o cómo deben ser las cosas. Sino invítanos a una plática para co-crear las intervenciones de aporte.

Cuando vienes con empatía y con ganas de trabajar, de verdad vas a tener un efecto significativo en los esfuerzos de nuestra organización. A veces vienes de diferentes partes del mundo con esa mentalidad de aventurero y turista. Te emborrachas casi cada noche y no puedes ni quieres trabajar. Pero también vienen los que sí tienen ganas de trabajar y de aprender. Con esta mentalidad, pasas tiempo con las familias para aprender de su realidad e interactúas con humildad con ellas. No juzgas las circunstancias de pobreza e intentas contextualizar tus ideas para que puedan implementarse en las familias.

Despedida Ética

Como somos parte de un todo, cuando te vas olvidándonos sin la esperanza sincera de volvernos a ver, se siente una gran pérdida, como si el todo que conformamos se fragmenta. La despedida es uno de los aspectos del voluntariado que es muy difícil de enfrentar. En el escaso tiempo que estás aquí te haces parte de nuestra familia, nos parece que estamos perdiendo una parte de nosotros mismos. Aunque es difícil para el equipo, es aún peor para los niños. Te dedicas a su crecimiento y llegas a ser una persona muy importante para ellos. Se ve que los niños siempre tienen sus corazones abiertos a recibir a cualquier persona. Esta es una de las peores consecuencias del voluntariado, cuando te vas y te despides para siempre, desconectándote de nosotros. Entonces, despedámonos con un hasta pronto y no con un adiós.

La despedida puede ser algo devastador, pero no tiene que ser así. Recuerdo a una voluntaria muy sincera y amable. Se conectó inmediatamente con los niños y los ayudó a interrelacionarse y a aprender. Les dio herramientas para resolver conflictos, entender a procesar sus emociones y pedir perdón. Los niños la querían mucho – algo que pasa frecuentemente con

los voluntarios. La verdad es que nuestros niños no entienden que solo vienen por un rato y que después se van. Para ellos, su presencia es para siempre. Por eso, cuando llega el momento de despedirse, es devastador.

Cuando se fue esta voluntaria a la que querían tanto, todos se pusieron a llorar. Pero ella era y es una persona sincera y sus conexiones con los niños y con nuestra comunidad son auténticas. Sigue en contacto, de vez en cuando hace videollamadas con los estudiantes y con el equipo. Así los niños saben que el cariño que les daba no era una farsa. Eso es importante entender cuando vienes aquí. Nuestros niños necesitan y merecen sinceridad. Explícales desde el principio que todo tiene su tiempo y que tú estarás aquí con ellos por un corto plazo. No se puede suprimir totalmente la tristeza de la infaltable despedida, pero se puede mitigar el vacío que dejas cuando te vas. Por eso, mantente en contacto con ellos. Te van a querer muchísimo, con todo el cariño de la niñez. Por favor, no los defraudes.

El Liderazgo que se Construye

En el fondo de nuestra organización creemos que, a través del liderazgo comunitario, todo se puede lograr. Todos podemos ser líderes. Eso es parte del fortalecimiento que construimos con las familias. Pero también nosotros mismos tenemos que evaluar cómo vivimos, cómo lideramos. El liderazgo se construye a través del compromiso hacia el bien de todos. Compañero, vos sos una parte de nuestro liderazgo. Voluntario, tú también eres parte de nuestro liderazgo. Juntos podemos realizar grandes cambios por nuestro pueblo, nuestro país y nuestro mundo. Además, podemos decir que cualquier persona puede ejercer el liderazgo, y tenemos que ser ejemplos de esa perspectiva. Es un esfuerzo comunitario en el que todos somos iguales. Podemos liderar, enseñar y aprender.

La Visión Compartida

Las colaboraciones significativas son las que logran una visión compartida entre la organización y los voluntarios. Se aclaran y se alinean las expectativas y los resultados. Se toman en cuenta tus intereses y tus cualificaciones como voluntario para que puedas aportarnos mejor a nosotros y para que podamos ofrecerte experiencias individualizadas y significativas. De verdad, no hay voluntario bueno o malo. Lo más importante es que vengas con convicción y con vocación. Compañero guatemalteco, entendé que a los voluntarios que vienen con estas aproximaciones les tenés que aportar también para que sigan enfocados y comprometidos con el avance de nuestra comunidad. Los que no vienen con estas mentalidades no son voluntarios. Son turistas y es importante que tengamos mecanismos para facilitar una separación respetuosa y educativa.

Estas colaboraciones pueden ser beneficiosas. Pero típicamente se ve que son de una sola vía. Son para el beneficio tuyo y nos parece que no importa el impacto que nos dejas. Vienes con tus propios resultados idealizados en vez de sentarte con nosotros para tener una conversación sobre nuestras necesidades y cómo nos puedes aportar. Haces tu proyecto que ya has planeado y ya. Te vas. Adiós y hasta nunca más. A través de tu despedida para siempre, nos damos cuenta de lo poco que te importamos. Lo peor es que seguimos aquí con los brazos abiertos, listos para recibirte de nuevo. Entiende que, a través de esta historia de experiencias con el voluntariado unilateral, nos cansa mucho recibirte vez tras vez. Pero no tiene que ser así. Para nosotros, estas colaboraciones no son una calle de una sola dirección. Queremos y debemos adaptarnos a tu cultura también y aprender a ser mejores anfitriones. Somos capaces de hacer esto. Cuidado de no caer, aún sin querer, en la trampa de disminuir o subestimar nuestra capacidad. Es un intercambio para nosotros – es decir que tú sí necesitas prepararte mejor para navegar nuestro contexto y nosotros debemos prepararnos mejor para apoyarte a ese respecto.

Para centrarnos en una visión compartida, tú y nosotros debemos tener un equilibrio de prioridades y objetivos. Nosotros tenemos una historia que es muy importante contar. Pero si tú solo piensas en lo que puedes ofrecerles a tus estudiantes y te importa más la experiencia global que puedes vender que el impacto que tienen aquí, la reciprocidad no existe. Tienes que recordar que los problemas humanos no son estables. Aunque nos parece que te gusta la estabilidad en tu contexto, los seres humanos somos complejos y cambiantes. Nuestra organización siempre tiene que evolucionar para ser relevante para las necesidades actuales de nuestra comunidad. No puedes seguir con los mismos proyectos año tras año solo porque quieres promover tus programas y pretender saber exactamente lo que vas a hacer aquí. Así no es la vida, amigo. Las cosas cambian, y si dejamos algunos proyectos para que te puedas enfocar solo en ellos, no es un servicio para nosotros. Es solo servicio para ti. Los voluntarios y los gerentes de programas típicamente empiezan con muy buenas intenciones. Quieres hacerte parte de las transformaciones que queremos lograr en nuestras comunidades. De verdad nos parece que son sinceros tus intereses en aportarnos. Sin embargo, vienes con una variedad de prioridades conflictivas. Por lo tanto, muchas veces, tus propias necesidades e intereses prevalecen sobre los nuestros que se dejan olvidados.

Para lograr una colaboración recíproca, es necesario entender precisamente cómo se define el éxito para la organización, para los voluntarios y para los miembros de la comunidad. Como gerentes de organizaciones, nos tenemos que preguntar, ¿cuál es la cultura de los voluntarios y cómo podemos hacer que se sientan cómodos para contribuir al bien de los demás? Nosotros tenemos una cultura colectivista – es decir que nos importa el bien comunitario. Pero no todas las culturas son así. Muchas veces, vienes de algún contexto individualista y te importa más el valor individual. Necesitamos a líderes de programas de voluntariado que entiendan qué

es el voluntariado y nuestro contexto para que nos respeten. Cuando no se satisfacen estas expectativas mínimas, es necesario que los volunturistas tengan la oportunidad de entender por qué no funcionó la colaboración. Además, es necesario que no te sintás desilusionado y cansado porque la verdad es que, con un mayor compromiso a la reciprocidad de ambos lados, el voluntariado puede ser algo muy constructivo.

Hilos del Mismo Tejido

Entonces, volvemos al concepto de la esperanza crítica. Para esperar críticamente, hay que analizar lo problemático de nuestra realidad actual – dentro de nuestra comunidad, nuestra organización y nuestro mundo interconectado. Hay que reconocer la enorme influencia que tienen las barreras sistémicas y estructurales con respecto a cómo la gente navega sus experiencias y su vida de corazón. Las historias reflejadas en este testimonio pueden parecer excesivamente negativas o críticas, pero en el fondo de todas hay este compromiso de seguir adelante juntos para hacer mejores colaboraciones. A través de estas experiencias hemos aprendido y seguimos aprendiendo y esto nos da la pauta para transformar estas colaboraciones hacia una experiencia mucho más positiva. Al hacernos conscientes de la actualidad, podemos empezar a crear con creatividad un mejor futuro. Con una visión compartida entre nuestra familia – la comunidad, la organización y los voluntarios que nos aportan – podemos co-crear un lazo fuertísimo y recíproco. Así se puede tejer este maravilloso lienzo que muestra la belleza del ser humano, de las colaboraciones realizadas de corazón. Un lienzo elaborado con varios hilos del mismo tejido.

Appendix C - IRB Approval Letter



TO: Kerry L Priest
School of Leadership Studies

Proposal Number IRB-10865

FROM: Rick Scheidt, Chair
Committee on Research Involving Human Subjects

DATE: 10/07/2021

RE: Approval of Proposal Entitled, "The Role of the Partner Community in Global Service Learning: A Critical Micro-Ethnographic Case Study."

The Committee on Research Involving Human Subjects has reviewed your proposal and has granted full approval. This proposal is **approved for three years from the date of this correspondence.**

APPROVAL DATE: 10/07/2021

EXPIRATION DATE: 10/06/2024

In giving its approval, the Committee has determined that:

No more than minimal risk to subjects

This approval applies only to the proposal currently on file as written. Any change or modification affecting human subjects must be approved by the IRB prior to implementation. All approved proposals are subject to continuing review, which may include the examination of records connected with the project. Announced post-approval monitoring may be performed during the course of this approval period by URCO staff. Injuries, unanticipated problems or adverse events involving risk to subjects or to others must be reported immediately to the Chair of the IRB and / or the URCO.

Electronically signed by Rick Scheidt on 10/07/2021 3:01 PM ET

Appendix E - Informed Consent: Spanish

Consentimiento Informado (Guatemalan Participant; SPANISH Version)

TÍTULO DEL PROYECTO: El rol de la comunidad socia en el aprendizaje de servicio global: Un estudio critico micro-etnográfico

FECHA DE APROBACION DEL PROYECTO:
FECHA DE VENCIMIENTO DEL PROYECTO:

INVESTIGADORES PRINCIPALES: Dra. Kerry L. Priest, kerry@ksu.edu

COINVESTIGADOR: Mac Benavides

INFORMACIÓN DE CONTACTO/TELÉFONO DEL PRESIDENTE DE LA JUNTA DE REVISION INSTITUCIONAL (IRB):

Rick Scheidt, Presidente, Comité sobre Investigaciones Involucrando Sujetos Humanos, 203 Fairchild Hall, Kansas State University, Manhattan, KS 66506, (785) 532-3224; Cheryl Doerr, Vicepresidente Asociado para el Cumplimiento de la Investigación para el Cumplimiento de Investigaciones, 203 Fairchild Hall, Kansas State University, Manhattan, KS 66506, (785) 532-3224.

PROPOSITO Y BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN: El propósito de este estudio es examinar como la fundadora de una organización sin fines de lucro en el departamento de Sololá en Guatemala describe las experiencias de su comunidad con estudiantes estadounidenses que llegan a aprender sobre el servicio global y como las percepciones de la comunidad informan el diseño, la implementación y evaluación del programa.

PROCEDIMIENTO O METODOS PARA USAR: Se le invita a participar en al menos cinco entrevistas informales y no estructuradas para captar en un proceso continuo un testimonio que representa las historias y experiencias de su comunidad. Entrevistas informales adicionales se podrán programar como sea necesario.

RIESGOS O INCOMODIDAD ESPERADA: No hay riesgos físicos, psicológicos, sociales o relacionados a su trabajo previsibles.

MAGNITUD DE CONFIDENCIALIDAD: El investigador no tomara video ni audio de las entrevistas. No se conectará ninguna información personal a los reportes publicados de este estudio. La información que se coleccionará como parte de esta investigación no se compartirá con otros investigadores.

TERMINOS PARA PARTICIPAR: Entiendo que este proyecto es parte de una investigación y que mi participación es completamente voluntaria. También entiendo que, si decido participar en este estudio, puedo retirar mi consentimiento a cualquier momento y dejar de participar a cualquier momento sin explicación, castigo o perdida de beneficios o posición académica al cual de lo contrario podría tener el derecho.

¿Estás de acuerdo con las actividades de investigación? (Favor de circular uno) Sí No

Firma

Fecha

Nombre Impreso _____