



# INTERNACIONALES

Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano

ISSN: 2395-9916

Vol. 6, Núm. 13, septiembre-diciembre 2023





# INTERNACIONALES

Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano

## Dirección

**Erika Cecilia Montoya Zavala**

## Jefa de Redacción

**Miriam Nava Zazueta**

## Consejo de Redacción

**Anna Luz Ruelas Mojardin**

**Blas Valenzuela Camacho**

**Guillermo Ibarra Escobar**

**Jorge Ibarra Martínez**

**Jessica Soto Bernal**

**Ernesto Sanchez Sanchez**

*Universidad Autónoma de Sinaloa*

Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano cuenta con un reconocido Comité Editorial partiendo de un principio de representatividad disciplinaria y geográfica, lo que permite que las colaboraciones aporten diferentes miradas desde diversos países.

## Comité Editorial

**Alejandro Mercado Celis**

*Universidad Autónoma Metropolitana,  
Cuajimalpa*

**Ofelia Woo Morales**

*Universidad de Guadalajara*

**Anna Ochoa-Oleary**

*University of Arizona*

**José Guadalupe Rodríguez**

*Universidad de Sonora*

**Gizelle Guadalupe Macias González**

*Universidad de Guadalajara*

**Lilia Esthela Bayardo Rodriguez**

*Colegio de Jalisco*

**Gloria Ciria Valdez**

*Colegio de Sonora*

**María Luz Cruz Torres**

*Arizona State University*

**Martha Cecilia Herrera García**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
Jiriquilla*

REVISTA INTERNACIONALES, Año 6, No. 13, septiembre-diciembre de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Sinaloa a través de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas, Prol. Josefa Ortiz de Domínguez, s/n, Ciudad Universitaria, Culiacán, Sinaloa, C.P. 80040, Tel. (667) 712-7937, <http://interpol.uas.edu.mx/> Editor responsable: Erika Cecilia Montoya Zavala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-121716535600-102, ISSN: 2395-9916, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido No. 16501, otorgado por la y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Servicios Editoriales Once Ríos S. A. de C.V., domicilio Río Usumacinta No. 821, Col. Industrial Bravo, Culiacán, Sinaloa, C.P. 80120. Este número se terminó de imprimir en el mes de enero con un tiraje de 500 ejemplares.

La responsabilidad de los artículos, notas críticas y reseñas es estrictamente de sus autores.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización.

Impreso en México.

## Diseño Editorial

Sofía Gastelúm Baldenebro



# INTERNACIONALES

Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano

Vol. 6, Núm. 13, septiembre-diciembre 2023



## Contenido

Presentación	07
La masonería como sociedad de ideas de orden internacional: caso Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa. <b>Gilberto López Alfaro.</b>	10
El Sujeto Revolucionario en la era de la Globalización. <b>Ruslan Posadas Velázquez. Víctor Hugo López Llanos.</b>	38
Edgar Morin y Paulo Freire. Dos centenarios y un problema común: la educación y su contribución para la transformación comunitaria. <b>Enrique Luengo. José Guillermo Díaz Muñoz.</b>	63
El diagnóstico como base de la intervención educativa. <b>Plácido Juárez Lucas</b>	93
Procedimiento para la evaluación de la Dirección por Valores en las universidades. <b>Zaily Leticia Velázquez Martínez. Carlos Manuel Osorio García.</b>	120
El estudiantado de comunicación intercultural en una universidad pública mexicana. <b>Sabrina Nigra.</b>	144
Educación Inclusiva, Educación para Todos: la ruta de la NEM y el PTEO frente a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. <b>Guadalupe Miguel Ruiz. Valdemar López Villalobos.</b>	172

Desarraigo y desmemoria: la representación de la frontera en tres cuentos de Eduardo Antonio Parra. **Santos Javier Velázquez Hernández.** 197

**Reseña de libro**

Héctor Sevilla. Primera Edición noviembre de 2022. Título: "Ética para Sofía. Cartas de un filósofo a su hija". Editorial Kairós S.A. Barcelona, España. 305 páginas. **Reseña de Adriana Orozco Bernáldez** 220

Colaboradoras. 224



# Presentación

Con base en la convocatoria publicada para participar en la edición número 13 de *Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, hemos recibido alrededor de 30 propuestas de artículos científicos y reseñas de libros. Solo una parte de ellos han cumplido los criterios de publicación de la revista, han sido dictaminados y corregidos en su totalidad.

Los tópicos de las propuestas admitidas son diversas ya que fue una convocatoria de tema abierto; por lo cual, hemos decidido publicar ocho de ellos en este número, relacionados con las temáticas generales de historia, educación y frontera. Por otra parte, hemos decidido publicar para el próximo número los relacionados con las temáticas de género y desarrollo regional.

Consideramos que otro logro de esta convocatoria ha sido la diversidad de instituciones de adscripción de los autores que participan. Además de la Universidad Autónoma de Sinaloa, colaboran con nosotros académicos e investigadores de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), de la Universidad Jesuita de Guadalajara, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación, de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI, de la Universidad de Guadalajara y de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Agradecemos a todos y todas, la confianza de publicar en nuestra revista.

Nos enorgullece presentarles la edición número 13 de *Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, que en cada número crece en comunidad científica y calidad de sus propuestas.

Erika Cecilia Montoya Zavala





# ARTÍCULOS



# LA MASONERÍA COMO SOCIEDAD DE IDEAS DE ORDEN INTERNACIONAL: CASO GRAN LOGIA DE ANTIGUOS, LIBRES Y ACEPTADOS MASONES DE SINALOA

## FREEMASONRY AS A SOCIETY OF IDEAS OF INTERNATIONAL ORDER: THE CASE OF THE GRAND LODGE OF ANCIENT, FREE AND ACCEPTED MASONS OF SINALOA

*Gilberto López Alfaro  
Universidad Autónoma de Sinaloa*

*Recepción: 6 de octubre de 2023  
Aceptación: 15 de noviembre de 2023*

### Resumen

Las sociedades masónicas son organizaciones con presencia internacional que realizan actividades en favor de la asistencia y la beneficencia social, que poco se conoce. La historia, tradición y organización de las logias las constituyen como promotoras de valores y principios que se enmarcan en la concepción de las sociedades de ideas. El objetivo de esta investigación es el analizar las actividades y principios que rigen y desarrolla la Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa (G.L.A.L.y A.M.S.), como organizadora de un modelo cívico, de una cultura democrática, una moral universal y el libre pensamiento; de acuerdo sus estatutos como integrante de la comunidad local, nacional e internacional

de la masonería. Para todo ello, se recurrió a la consulta de bibliografía y materiales hemerográficos con un enfoque teórico crítico, así como entrevistas a profundidad con cuatro Venerables Grandes Maestros (V.G.M.) que han dirigido la Gran Logia de Sinaloa. Es por eso que las acciones realizadas y valores que rigen a la G.L.A.L. y A.M.S. son muestra fehaciente de los principios y ordenanzas establecidas en la organización de las logias masónicas en la comunidad internacional como sociedades de ideas. Gracias a las respuestas y la información proporcionada por los cuatro V.G.M. pudimos constatar la comprobación de la propuesta puesta en marcha de esta investigación; todo ello, viene a contribuir y dar a conocer los fines que buscan lograr las logias masónicas a pesar de su secrecía.

**PALABRAS CLAVE:** *Logia, sociedad, masonería, democracia*

## Abstract

Masonic societies are organizations with an international presence that carry out activities in favor of social assistance and charity, which is little known due to its secrecy. The history, tradition and organization of the lodges are promoters of values and principles that are framed in the conception of societies of ideas. The objective of this research is to analyze the activities and principles that govern and develop the Grand Lodge of Ancient, Free and Accepted Masons of Sinaloa (G.L.A.L. and A.M.S.), as promoter of a civic model, democratic culture, universal morality and free thought; in accordance with its statutes as a member of the local, national and international community of Freemasonry. For all this, bibliography and newspaper materials were consulted with a critical theoretical approach, as well as in-depth interviews with four Venerable Grand Masters (V.G.M.) who have directed the Grand Lodge of Sinaloa. That is why the actions carried out and values that govern the G.L.A.L. and A.M.S. They are a reliable example of the principles and ordinances established in the organization of Masonic lodges in the international community as societies of ideas defined by

Cochin, Furet and Bastian. Thanks to the answers and information provided by the four V.G.M. We were able to verify the verification of the proposal put into operation of this research; All of this comes to contribute and make known the goals that the Masonic lodges seek to achieve despite their secrecy.

**KEY WORDS:** *Lodge, society, freemasonry, democracy*

## Introducción

Las sociedades de ideas surgieron como efecto de la modernidad, fueron transmisoras de un legado emanado de la Ilustración y la Revolución francesa. Las bases ideológicas de estas sociedades fueron: la tolerancia, la igualdad, la libertad y la fraternidad; por lo que se convirtieron en agrupaciones que inculcaron una cultura democrática, valores igualitarios, el libre pensamiento y promotoras de acciones a favor del bien común social. En el marco de este tipo de sociedades encontramos a las juntas patrióticas, clubes literarios y de promoción del conocimiento científico, sociedades mutualistas, clubes políticos, y logias de masones; estos últimos son el objeto de estudio de esta investigación. Como resultado del trabajo realizado pudimos constatar que en Sinaloa la existencia de las logias de masones ha sido tema de análisis de muy reducida y poca atención, por ejemplo, desde la perspectiva sociológica como parte de la historia de movimientos sociales.

El análisis realizado para la elaboración del presente escrito, indaga las premisas, principios, valores, pero, sobre todo, las acciones que realizan los integrantes de la Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa (G.L.A.L.yA.M.S.), según los reglamentos que constituyen a la organización de las logias en el ámbito local, como reflejo de la comunidad internacional a la que pertenecen.

Un elemento que contrarresta la difusión y el conocimiento de las logias masónicas de su historia, tradición, participación en procesos históricos (como el de la Independencia de México y la construcción del Estado mexicano), principios, valores y actividades que las logias realizan en beneficio del bien común social, es su secrecía, ya que la Masonería es una sociedad que tiene secretos, pero no es una sociedad secreta (Martín, 2003).

A través de las entrevistas a profundidad realizadas a cuatro Venerables Grandes Maestros<sup>1</sup>, pudimos constatar

---

1 Los tres primeros grados, simbólicos (la masonería azul), son los auténticos y son adoptados por todos los ritos; proceden de la masonería operativa: aprendiz (1o.), compañero (2o.), y maestro (3o.). En el Rito Escocés Antiguo y Aceptado, los grados se

cómo los ideales de la libertad, fraternidad e igualdad llevan a la práctica. También cómo realizan actividades en favor de la comunidad a través del Instituto Benito Juárez, la colaboración con la Cruz Roja, su participación en áreas de los gobiernos municipales y estatales, la promoción de actividades culturales y las acciones a favor de la comunidad *Shrinners International*<sup>2</sup>; todo ello, son elementos constitutivos que manifiestan la esencia y naturaleza de las sociedades de ideas como lo señalan Furet (1980), Cochin (1979), Loaiza (2011), Guerra (1992) y Bastian (1998). Por todo lo anteriormente señalado, partimos de la pregunta ¿La G.L.A.L.y A.M.S. realiza son elementos constitutivos que manifiestan la esencia y naturaleza de las sociedades de ideas como lo señalan Furet (1980), Cochin (1979), Loaiza (2011), Guerra (1992) y Bastian (1998). Por todo lo anteriormente señalado, partimos

---

distribuyen así: del 4o al 18º, capitulares (la masonería roja), del 19o al 30, filosóficos (masonería negra) y del 31o al 33o, sublimes (masonería blanca). Luis P. Martín, Las logias masónicas una sociedad pluriformal, Hispania, LXIII/2, num. 214 (2003) : 529. <https://doi.org/10.3989/hispania.2003.v63.i214.223>.

2 Shriners International es una fraternidad basada en la diversión, el compañerismo y los principios masónicos del amor fraternal, el alivio y la verdad. Con casi 200 sucursales locales y miles de clubes en seis continentes, los Shriners son conocidos por su compañerismo, hermandad, compasión y generosidad. La fraternidad estableció los Hospitales Shriners para Niños como su organización filantrópica oficial en 1922 y continúa apoyándola en la actualidad, mientras se esfuerza por hacer del mundo un lugar mejor y más feliz. Shriners International ayuda a los hombres buenos a convertirse en mejores líderes, esposos, padres, amigos y colaboradores de la comunidad. La fraternidad es el fundamento cultural que distingue a la fraternidad de otros grupos y asociaciones. Cuando te conviertes en Shriner, te unes a una red de casi 200.000 hermanos en todo el mundo que se dedican a ayudarse y apoyarse mutuamente personal y profesionalmente. La fundación de la fraternidad: Dos maestros masones, Walter M. Fleming, MD, y William J. "Billy" Florence, un conocido actor, fundaron Shriners International en 1872. Cuenta la leyenda que Florence se inspiró mientras asistía a una fiesta de temática árabe en Marsella, Francia, durante una época en la que la mística del Cercano Oriente estaba de moda en todo el mundo. Estaba intrigado e impresionado por el colorido boato y sugirió que la fraternidad adoptara un tema del Cercano Oriente, y el Dr. Fleming estuvo de acuerdo. Ver en <https://www.shrinersinternational.org/es/who-we-are/mission-and-values>

de la pregunta ¿La G.L.A.L.y A.M.S. realiza acciones e implementa y concibe principios y valores en el contexto de la sociedades de ideas?

## Las sociedades de ideas como resultado de la modernidad.

Las sociedades de pensamiento o de ideas fueron agrupaciones que nacieron en el año de 1750, estaban compuestas por miembros de la mediana y alta burguesía, de profesiones liberales que pasaron de ser sociedades intelectuales a convertirse en sociedades de acción política, principalmente en Francia. Su nombre fue acuñado por Agustín Cochín (1929) en su obra *L'esprit du jacobinisme* (El Espíritu del Jacobinismo), en donde señala que fue en esos grupos donde se comenzó a escuchar por vez primera las palabras de libertad, igualdad y fraternidad. (Rhenán, 1989). El concepto de "sociedad de pensamiento o sociedad de ideas", "*sociétés de pensée*" analizado por Gilberto Loaiza Cano, adaptado al análisis histórico de François Furet (1980), Pierre Rosanvallon (2012), Jean-Pierre Bastian (1988) y François Xavier Guerra (1992), lo podemos contextualizar como una forma de socialización política de individuos que buscaban legitimar su participación en la opinión pública para proveer de autenticidad de quienes ejercían el control político por fuera de las estructuras de poder. La participación de estas agrupaciones se convirtió en "laboratorios donde se practicaron e inculcaron valores y hábitos democráticos e igualitarios" (Loaiza, 2011:25).

Las sociedades de ideas nacieron como agrupaciones de lectura, juntas patrióticas, sociedades nacionalistas de carácter secreto y clandestino que incluso tuvieron la afiliación de sociedades francmasonas que transitaron de la adaptación y aplicación de las ideas a un activismo político. Según M. Latoine (1926) en 1777 en Francia había 825 logias de las dos obediencias, el Gran Oriente y la Gran Logia (De Meaux, 1945:40). Estas sociedades estaban compuestas por jóvenes intelectuales que realizaban actividades a favor de la beneficencia, el altruismo, promoción de la cultura, y la celebración de

festividades seculares patrióticas nacionalistas, que tenían como centro al individuo en su calidad de actor democrático en la vida política (Bastian, 1988:80).

Las sociedades de ideas de origen estuvieron integradas por logias masónicas, las cuales fueron promotoras del libre pensamiento, impulsoras de revoluciones y de la modernidad, así como también a favor del bien común social, sin mucho reconocimiento, con acciones de altruismo y la beneficencia, que buscan la universalidad de sus principios, valores y prácticas en todo el orbe.

Los masones han podido constituirse como grupos de poder con intereses muy particulares que han tenido que ver en la evolución de la historia de México; algunos de ellos considerados próceres y héroes de la patria. Todo ese imaginario social ha sido construido en mucho a raíz de la secrecía de información, propia de sus estatutos y de la naturaleza de sus ideas y actividades que realizan. Pero sobre todo por su condición ser una corporación con presencia en todo el mundo. Es por ello, que las logias<sup>3</sup> masónicas requieren ser analizadas en su justa dimensión, porque son una realidad que pareciera ficticia por su condición de ser una sociedad que mantiene en secreto los contenidos de sus discusiones al interior de las logias y por el conjunto de experiencias y conocimientos que pueden carecer de posibilidad de poder ser transmitidos como lo señala Luis P. Martín (2003). Las logias de masones son agrupaciones reales que parecieran encerraran un poder oculto que subyace en las formas de la organización social, sin embargo cuentan con una sociabilidad pluriformal "que posee un marco normativo potente y estructurante que acompaña a la socialización, que tiene una funcionalidad múltiple (es educativa, es espiritual, es cultural o política), pero que también es un lugar en donde el simbolismo elabora una apropiación del espacio y al que sólo se

<sup>3</sup> Logia es el local donde los francmasones celebran sus asambleas o trabajos. Frau Abrines, Lorenzo y Arús Arderius, Rosendo: Diccionario Enciclopédico de la Masonería, México, 1976, p. 719. Sin embargo, también poderemos ver que el término «logia» es de origen anglosajón y designa un cuarto, una cabaña, un pequeño edificio. Martín, Luis P. (2003) "Las logias masónicas una sociedad pluriformal", Hispania, LXIII/2, (214) 523-550. <https://doi.org/10.3989/hispania.2003.v63.i214.223>.



accede por medio de unos rituales" (Martín, 2003:525).

Según François Xavier Guerra (2009) las logias masónicas siguieron un patrón de sociabilidad, incorporadas en las élites latinoamericanas a finales del siglo XIX, tales como las sociedades patrióticas; que se conformaron en formas modernas de asociación y de prácticas políticas en espacios públicos surgieron como: "sociedades del pensamiento en la medida en que nobles, clérigos, funcionarios o burgueses, unidos por su pertenencia a la élite cultural, discuten, sin distinción de estatutos, sobre temas variados: literarios, mundanos, científicos o religiosos" (Guerra, 2009: 122).

Las logias masónicas se convirtieron en un sistema de representaciones, de acciones y de valores en relación con el sistema tradicional según Guerra (1992), en las que se adquiere la cultura democrática como sociabilidades modernas. La base de las ideas de tolerancia, e igualdad estuvieron inspiradas en la Reforma religiosa y la Contrarreforma, la masonería se constituyó como una asociación que conformó su propio modelo cívico, con prácticas culturales emanadas de la Ilustración, como lo afirman Benimeli (1987), Fitch (1997), Martín (1926) y Zeldis (1993).

Los masones conforman sociedades que tienen como naturaleza, rituales cargados de simbolismo de carácter secreto; compuesto por hombres de buenas costumbres a nivel global (De la Gala, 1901).

## Orígenes de las logias

El origen de las sociedades de masones se remonta al siglo XIII en Inglaterra en Dorset, Yorkshire, Chester, Durham, Newcastle y Richmond, en Yorkshire en Edimburgo, Elgin, Irvine, Kirkcudbright, Rutherglen, y probablemente también en Aberdeen y Dundee. (Lane, 1986) En Francia según Jasper Ridley (2014) eran hombres que se dedicaban a la construcción de abadías, castillos, catedrales e iglesias, ya que entre 1050 y 1350, se construyeron ochenta catedrales, quinientas iglesias grandes y muchas más parroquias. (Gimpel, 1983) Los

masones se distinguieron por ser diestros en el trabajo del manejo de las piedras que servían de basamento para las construcciones. En Alemania y el centro de Europa, los *steinmetzen* (masones de la piedra), eran trabajadores altamente calificados para la construcción de catedrales. (Ridley, 2014) También había logias en Viena, Colonia, Berna, Zurich y Estrasburgo a mediados del siglo XV. La palabra masón probablemente, según Jasper Ridley (2014) proviene de Escocia en donde *marrow* significaba "compañero" o "camarada" hasta antes del siglo XIX.

En la historia de la masonería se considera como fundador de las logias al abat Wilhelm von Hirschan (1000-1091) que habría sido maestro de la Logia de San Emmoran en Regensbourg (Perales, 1985). El referente más antiguo de la existencia de las sociedades de francmasones (término derivado de la abreviatura: masones de piedra franca), le pertenece al Abad Grandidier de Estrasburgo que en su escrito titulado *Essai historique et topographique sur l'église cathédrale de Strasbourg* (Ensayo histórico y topográfico sobre la iglesia catedral de Estrasburgo) en el que señala que él encontró en la capilla de Nuestra Señora de Estrasburgo, evidencia escrita de la existencia de francmasones desde hacía tres siglos atrás (Álvarez, 1994).

Las logias de masones tal como existen y que se denomina masonería especulativa tuvo su origen:

*"En 1723 cuando la Gran Logia de Londres, con siete años de existencia, promulgó el Libro de las Constituciones, la francmasonería moderna fue presentada al mundo como una institución única en su universalidad. Esta debía de ser una confraternidad moral que uniera a los hombres de bien de todos los países, de todas las lenguas, de todas las razas y de todas las posiciones sociales, a pesar de las opiniones políticas o religiosas que los dividieran" (Perales, 1985:22).*

La constitución de las logias y sus actividades permanentes constituyen la representación de su universalidad, ya que sus acciones van dirigidas a la asistencia social y la formación de hombres de bien, por lo que "el universo no forma más que una sola y única logia

y los masones reunidos en su templo no son más que fracciones de la Logia Universal" (Frau, Arus, 1976: 719).

## Las logias masónicas en México

La masonería en México ha tenido presencia en la historia de México desde 1760, en el período de la Colonia, luego con agrupaciones a favor de la Independencia, el periodo liberal de Reforma y la Revolución mexicana. Durante el siglo XIX se logró la consolidación de los Ritos Escocés Antiguo y Aceptado, el Yorkino y el Nacional mexicano (Flores, 2014:116).

En México, la masonería inició en el siglo XVIII con el arribo a la Nueva España del virrey, Don Juan Vicente de Güemes Pacheco de Padilla, segundo conde de Revillagigedo (Miranda, 2003). A su llegada el virrey se hizo acompañar de Juan Laussel (cocinero) y Pedro Burdales (de oficio peluquero); quienes fueron llevados a proceso por el Santo Oficio al haberseles encontrado información de origen masón en el año de 1789. Las versiones de José María Mateos (2011), Manuel Esteban Ramírez (1921), Ramón Martínez Zaldúa (1968) y Julián Gascón Mercado (1994) dicen que la masonería en México en 1808 ya tenía presencia. La primera logia que se fundó en México data de 1806 que llevó por nombre Arquitectura Moral. Durante el periodo de la lucha de Independencia destacan las logias: L. (Logia de aquí en adelante) Caballeros Racionales fundada en 1813 con sede en Jalapa, la L. Arquitectura Moral, y L. El Sol, en la Ciudad de México, en 1817 y 1821 respectivamente. En 1823 ya siendo el primer presidente de México, Guadalupe Victoria también en Jalapa fundó la Gran Legión el Águila Negra (Vázquez, 2007). El independentista Vicente Guerrero en 1825 creó la L. La Rosa Mexicana (Fernández, 2012), Los Guadalupes (Castellón, 2015), los Caballeros Racionales (Teresa de Mier, 1817), y la Sociedad del Águila Negra (De la Torre, 1985, Soto, 1988, Rojas, 2003, Ávila, 2004). Estas tres organizaciones surgieron durante la lucha por la Independencia de México. En 1822 existió un Soberano Gran Consistorio Territorial Yucateco del Rito Escocés de

Franco Masones Antiguos y Aceptados, grado 32.

La segunda etapa, de 1825 y 1860, se dio el establecimiento del Supremo Consejo del Rito Escocés Antiguo y Aceptado. Este consejo funcionó como revisor de las logias que surgieron en el periodo del México independiente, instituidas en los ritos: Escocés, el Nacional Mexicano, el Yorkino y el de los Yorkinos Federalistas. En 1825 se fundó el Rito Nacional Mexicano, con el objetivo de anteponer la disputa entre los miembros de la masonería yorkina y escocesa. En la carta patente de la Gran Logia La Luz con fecha del día 21 de enero de 1826 se constata la fundación de la primera Gran Logia del Rito Nacional Mexicano (Mateos, 2011).

El tercer ciclo es el de 1860 y 1900. Este estuvo caracterizado por la centralización de las funciones de las logias desde la Ciudad de México. Resultado de esta orientación se produjeron escisiones con la creación de logias con organización alterna, tal fue como los casos de los ritos Escocés Antiguo y Reformado de 1869 a 1876 (Mateos, 2011); el Escocés Antiguo y Aceptado de Masones Libres e Independientes de 1878 a 1890; y el Escocés Antiguo Reformado de 1892 a 1900 (Zalce, 2011).

En México a finales del siglo XIX en 1890 había unas 193 logias y 15 grandes logias vinculadas al Gran Valle de México (Bastian, 1988). En el siglo XX se formaron logias como la Gran Logia de Nuevo León en 1905, en Coahuila con la Logia México-Texana de 1908, en Puebla con el Club Regeneración de Francisco Salinas y la logia Melchor Ocampo que organizaron a favor del partido antirreleccionista, el grupo de los reyistas en 1909, en Guadalajara se formaron logias como el grupo de Los Girondinos de 1911, la L. de Tlajomulco de 1906, la L. Benito Juárez No. 24, y la Liga de Librepensadores de 1909 (Guerra, 1992).

## Las logias masónicas en Sinaloa

En Sinaloa se puede afirmar los casos de hombres que fueron líderes políticos y fundadores de logias de masones durante el período del México independiente. En la opinión

de Rina Cuellar Zazueta la presencia de los masones en la intendencia de Arizpe<sup>4</sup> (Ortega, 1999) data desde 1816 participando en la organización de la política local. En el periodo de la creación del Estado Interno de Occidente (Sonora y Sinaloa de 1824 a 1831), sobresalen Juan Miguel Riesgo, masón del rito yorkino y Francisco Iriarte integrante del rito escocés (Olea, 1985). La disputa por el control político del estado y la gestión por la separación del Estado Interno de Occidente fueron causa de una pugna que se generó entre Iriarte y Riesgo, (Sinagawa, 2013).

Francisco Iriarte fue originario de Cosalá, nació en 1790, de familia de notables dedicados a la minería y al comercio (Ortega, 1999), asumió la gubernatura del estado el 15 de noviembre de 1826. Mientras que Juan Miguel Riesgo fue fundador de las primeras logias del rito yorkino, fue diputado representante del Congreso constituyente de 1824 como representante de la provincia de Sonora y Sinaloa (Ortega, 1999); fue nombrado intendente de Hacienda luego de la caída del imperio de Iturbe; fue amigo cercano del embajador estadounidense Joel Roberts Poinsett, además "jefe político de Sinaloa de abril a junio de 1824 y primer gobernador del Estado de Occidente del 12 de septiembre al 7 de octubre del mismo año." (Sinagawa, 2013: 534). De igual manera, también se puede afirmar la participación en política de otro masón llamado José Joaquín Avilés, quien fue diputado del Congreso federal en 1822 y luego senador, además fue nombrado magistrado por Iturbide en 1825, quien se caracterizó por ser organizador de las primeras logias del rito yorkino y compañero de Juan Manuel Riesgo en la logia Diana de Occidente (Nakayama, 1992).

Otra de las manifestaciones de la presencia de las logias masónicas en Sinaloa fueron los hechos que dieron paso a la nomenclatura de los distritos de la entidad tal como lo afirma Eustaquio Buelna:

---

4 La intendencia de Arizpe administrativamente se conformó de cinco Distritos: Arizpe, Horcasitas, El Fuerte, Culiacán y San Sebastián, cada uno dividido en tres partidos. Formó parte de la comandancia general de las Provincias Internas dentro del virreinato de Nueva España en el Imperio español. [https://es.dbpedia.org/page/Intendencia\\_de\\_Arizpe](https://es.dbpedia.org/page/Intendencia_de_Arizpe)

*"el 5 de septiembre de 1828, se declaró ciudad de Concordia, a lo que era la Villa de San Sebastián, porque así se llamaba la logia Yorkina que había en esa población. Y el 11 de ese mismo mes se declaró Villa de la Unión, al presidio de Mazatlán, y Villa de Diana el Pueblo de Chametla, porque así se llamaban las logias yorkinas de esas poblaciones" (Buelna, 1966 :29).*

Lo mismo sucedió en Sonora, ya que gracias a la presencia de las logias masónicas se cambiaron los nombres de "Nacameri (que) se convirtió en Rayón, Altar en Figueroa, Oposura en Moctezuma y Pitic en Hermosillo" (Ortega, 1999: 125).

De igual forma se tiene referencia que Albert Kimsey Owen, fundador y desarrollista de la ciudad de Los Mochis, en el norte del Sinaloa, fue miembro de una logia masónica, que llevó por nombre Hermandad de la Unión (*Brotherhood of the Union*), que tenía como filial a los Caballeros del Trabajo (*Knights of Labor*), (Robertson, 2003). Señala Rina Cuellar (1985) que para 1825 existían cinco logias en el Estado Interno de Occidente; dos en Álamos, una en Mazatlán, otra en El Rosario y la quinta en Concordia (Villa de San Sebastián). Por ejemplo: en Álamos sesionaba la logia Aurora Occidental, fundada por José María Moreno Tejada quien fungía como magistrado de la Suprema Corte de Justicia del Estado de Occidente; en Mazatlán sesionaba la logia Unión y Fraternidad; en El Rosario, funcionaba la logia llamada Diana de Occidente No. 60, fundada por José Joaquín Aviléz, también magistrado de distrito; en la Villa de San Sebastián la logia Concordia, de la cual salió el nombre del municipio, logia que fue fundada por Santiago Tirado (Cuellar, 1985: 84). De igual manera, dice Cuellar Zazueta que en 1828 producto de la presencia de las logias en Sinaloa se incluyeron los apellidos de héroes o próceres de la patria tal como se constata a continuación:

*"añade a cada uno de los distritos los nombres de los insurgentes más destacados como seguidores de Hidalgo, Allende y Morelos y así encontramos que al distrito de Culiacán le añaden el de "Hidalgo"; al*

*de Rosario el de "Allende"; al de Concordia, el de "Galeana; al de la Unión hoy Mazatlán, el de "Balleza"; al de San Ignacio, el de "Abasolo"; al de Cosalá, el de "Morelos"; al de Badiraguato el de "Matamoros"; al de Mocorito, el de "Aldama"; al de Sinaloa, el de "López Rayón"; al del Fuerte, el de "Rosales" (por el Gral. Víctor Rosales) y al de Choix, el de "Arroyave" (por Don Francisco de Arroyave, Guatemalteco que se une a la insurgencia con Morelos y quien en un golpe de audacia, rescata de la cárcel de Belén a Doña Leona Vicario)" (Cuellar, 2009:72).*

También de quienes se pueden mencionar como actores políticos en Sinaloa que han pasado a la posteridad y que fueron integrantes de logias masónicas contamos a Rafael Buena quien llegó a ostentar el grado 33 del Rito Escocés Antiguo y Aceptado y que en versión de María Eugenia Vázquez Samadeni durante la rebelión de De la Huerta, al capturar al militar Lázaro Cárdenas, le salvó la vida al creer que este era masón el 29 de marzo de 1924<sup>5</sup>. Así como Juan de Dios Bátis, quien fuera fundador del Politécnico Nacional y Gran Secretario (nombramiento que se asigna en el funcionamiento interno de las logias) de la Gran Logia Masónica del Valle de México. Al igual que Ruperto L. Paliza quien al migrar a Sonora fue integrante de la logia Hermosillo No. 19 y que por su destacada labor

5 Lázaro Cárdenas fundó y propició la propagación de múltiples logias «irregulares» afiliadas a la Simbólica Independiente, primero en Michoacán, como la Eréndira 21 en Pátzcuaro, y después en muchas partes de la república, como Jalisco, Guanajuato y Veracruz. Creó también la Gran Logia Independiente de Michoacán, y llegaron a ser 14 las Grandes Logias independientes derivadas de éstas, entre las que destacó la Gran Logia Independiente Mexicana de las Huastecas, que a decir de Lara fue la piedra angular de este movimiento. De acuerdo con lo señalado por Manuel Medina Bravo, Cárdenas fundó también un gran número de logias itinerantes para los militares, de las cuales surgió la idea de las escuelas «Hijos del Ejército». <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/grieta/pdf/grieta02/72-87.pdf>

se le declaró "benefactor de Hermosillo" (Sinagawa, 2013: 484).

En Sinaloa se puede evidenciar la existencia de logias desde 1928 como la L. Sinaloa, No. 103; la cual estaba adscrita a la Alianza Hispano Americana, según se puede constar en el periódico *El Demócrata Sinaloense*, con fecha del 28 de diciembre de 1928.

En el sur del Sinaloa, para el año de 1934 se pueden contabilizar un total de siete logias que giraban en torno de la Gran Logia del Noroeste (G.L.N.). Durante este año, se puede constatar a través de *El Demócrata Sinaloense* la formación de nuevas logias tales como la L. Isis, No. 7. También se puede evidenciar la participación de celebraciones y fiestas propias del solsticio de verano en Mazatlán, como la L. Acacia No. 5, Resurgimiento No. 12, L. Guillermo Prieto No. 96, L. Netzahuacoyotl (de Concordia) y L. Regeneración Social No. 93. En el periódico *La Opinión* del viernes 8 de abril de 1938, se indica la presencia y actividades de la L. Gabriel Leyva, No. 12, en la cual el coronel Marcelo Zavala y Cota, a nombre de la logia se dirigió al coronel Alfredo Delgado, gobernador del estado, comunicándole que aplaudía "calurosamente su actitud adoptada en el caso petrolero" porque eso constituía un franco respaldo a la política del general Lázaro Cárdenas (*La Opinión*, 1938).

La conformación actual de las logias en Sinaloa tuvo su origen en 1985 cuando la Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados del Pacífico (G.L.A.L.yA.P.), que pertenece a la Confederación de Grandes Logias de la República Mexicana (C.G.L.R.P.), reconoció a la Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa (G.L.A.L.yA.M.S.) con sede en Culiacán con por la carta patente que dio fe de la creación de la Gran Logia de Sinaloa, emitida en Guaymas, Sonora el 1 de septiembre de 1985; firmada por José Javier González Castro Verdugo en su calidad de muy Respetable Gran Maestro (R.G.M) e Inocencio Higuera como Gran Secretario (G.S.).

La Gran Logia de Sinaloa en 1985 tenía como punto de reunión por la calle Xicoténcatl, en la colonia Las Quintas hasta el año 2004; para luego establecerse en el centro de la ciudad de Culiacán en la calle Hidalgo con domicilio en el



No. 666; donde permaneció dos años para luego instalarse en la actual sede, con domicilio por la calle República de Chile, No. 2346 en la colonia Humaya. La carta patente hizo el reconocimiento de la existencia de catorce logias adscritas a la G.L.A.L.yA.M.S.; la distribución de esas logias simbólicas, correspondían a cuatro distritos, compuestos de la siguiente forma: Primer distrito: L. Ceres No. 28, en Los Mochis; la L. Juan Danken Hernández No. 30, en San Blas. Segundo distrito: L. Guamúchil No. 9 y Guasave No. 32. Tercer distrito: L. Profr. José María Cota y Cota No. 3, Culiacán No. 11, Antonio Rosales No. 20, Chicomoztoc No. 27, Raúl Domínguez Ferráez No. 36, Forjadores del Cobre No. 15. Cuarto Distrito: L. Acacia No. 5, Fraternidad No. 23 y Mazatlán No. 37 y Rosario No. 14.

La G.L.A.L.yA.M.S. actualmente está compuesta por veintidós logias simbólicas en los cuatro distritos, divididas de la siguiente manera, tal como se dividen en el cuadro 1.

CUADRO 1.  
LOGIAS QUE PERTENECEN A LA G.L.A.L.YA.M.S. EN 2023

SEDE	NOMBRE DE LA LOGIA
	Primer distrito: Ahome, El Fuerte y Choix
Los Mochis	L. Francisco José López No. 1
	L. Emilio Avena Medina No. 26
	Segundo distrito: Salvador Alvarado, Guasave, Angostura, Badiraguato, Mocerito y Sinaloa
Mocerito	L. Mocerito No. 16
Guasave	L. Guasave No. 32
	L. Lic. Benito Pablo Juárez García No. 42
Guamúchil	L. Libertad No. 33
	Tercer distrito: Culiacán, Navolato, Elota y Cosalá

	L. Profr. José María Cota y Cota No. 3
	L. Culiacán No. 11
	L. Salomón e Hiram No. 2
	L. Antonio Rosales No. 20
Culiacán	L. Armonía y Progreso No. 12
	L. Tolerancia No. 15
	L. Bereshit No. 29
	L. Constituyentes No. 39
	L. Juan Bautista No. 45
	L. Heliodoro Inzunza Castro No. 43
Navolato	L. Luz y Orden Cósmico B.D.
Cuarto distrito: San Ignacio, Mazatlán, El Rosario, Concordia y Escuinapa	
	L. Acacia No. 5
Mazatlán	L. Fraternidad No. 23
	L. Mazatlán No. 37
	L. Patón No. 22
El Rosario	L. Rosario No. 14

Fuente: Elaboración propia con Información obtenida de <http://www.muyrespetablegranlogiadesinaloa.org/LOGIASJURISDICCION.htm>

Hoy en día existe en Mazatlán sesionan logias que pertenecen al Benemérito rito Nacional Mexicano en la que por ejemplo sesiona la logia denominada Mazatlán No. 37, que fue fundada por Manuel Bonilla el 05 de mayo de 1921 y que hoy en día congrega a integrantes mujeres en logias como la Margarita Maza de Juárez No. 7 y la logia Leona Vicario No. 3 entre otras.

## Las acciones, principios y valores de la G.L.A.L.yA.M.S.

Las logias simbólicas actualmente siguen manteniendo una serie de principios basados en la tríada de las máximas de la Revolución francesa de 1789, que son la igualdad,

fraternidad y libertad. Así lo expresaron cuatro miembros de la Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa; cuatro de ellos fueron ya Venerables Grandes Maestros (V.G.M.) y el actual en funciones. Para sus entrevistas se predeterminaron seis preguntas, las mismas que se les hizo a los cuatro integrantes de la G.L.A.L.yA.M.S.

Los cuatro V.G.M. que fueron entrevistados, sobre los ideales y valores que promueven las logias masónicas, nos indicaron que los movimientos de libertad de ideas son resultado de la herencia de la masonería en la historia de México desde la Independencia con hombres como Miguel Hidalgo, José María Morelos y Pavón, Agustín de Iturbide, Vicente Guerrero. Ellos fueron quienes constituyeron la libertad de pensamiento y de expresión. Es por eso, que una de las ideas principales de la masonería es la del libre pensamiento, sobre el uso de nuestra libertad; concebir a la fraternidad como un principio fundamental, así como la aceptación de la existencia de un alma, el derecho a creer, mejorar, estudiar, concebir la existencia de un progreso para todos, la concepción de la espiritualidad de todos los individuos los masones estamos llamados a edificar la parte del templo espiritual.

Para los masones, existen al menos tres principios:

1) Ser creyentes en un Gran Arquitecto que moldeó y construyó el universo. 2) Incorporarse a las logias de manera libre y voluntariamente, con el respaldo de contar con una buena reputación. 3) Ser personas abiertas de libre pensamiento y practicantes de la filantropía y la fraternidad. Asimismo, es importante señalar que aun cuando los masones son creyentes del Gran Arquitecto del Universo, no se identifican como una religión, sino más bien como asociación de "hombres libres que buscan su crecimiento personal y el de la humanidad misma." Valdez R. (2023), [entrevista realizada por López Alfaro, G.], 2 de marzo de 2023.

Igualmente, los masones consideran que, a partir de sus ideas, han contribuido a la construcción de la ciudadanía, la democracia a partir de una acción transformadora basada en un ejercicio individual responsable empezando por la familia, luego extendiéndose a las amistades, a

los vecinos y a los compañeros de trabajo. Es decir, una suerte de trabajo individual que luego se extiende a la colectividad, barrios, colonia, iglesia, empresas, etc. Con ello, quienes practican la masonería, se reconocen como personas moderadas, diligentes y discretas. Ya que sus principios son universales, que desea todo mundo, para hacer el bien de forma unida, lo que les ha permitido ir creciendo intelectualmente y forjando la conciencia de los valores. Valdez R. (2023), Peral J.E. (2023), Sánchez H. (2023), Espinoza T. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.], fechas: 02 de marzo de 2023, 13 de abril de 2023, 03 de mayo de 2023, 03 de abril de 2023. "La democracia no solo es un aspecto político, sino que es un estilo de vida, que permita el logro de una acción transformadora de vida, un ejemplo de vida; porque con las acciones es como lograremos una acción transformadora de vida", Espinoza T. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.], 03 de abril de 2023.

Las ideas de la masonería han permeado en Sinaloa, gracias a ella, hoy en día se tienen instituciones muy sólidas. El ejemplo más significativo de la participación de los masones en la vida política nacional fue la participación en la creación de la Constitución de 1917 en donde participaron miembros de las ordenes masónicas, que han contribuido a los principios de igualdad, fraternidad, solidaridad. Valdez R. (2023), Peral J.E. (2023), Sánchez H. (2023), Espinoza T. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.], fechas: 02 de marzo de 2023, 13 de abril de 2023, 03 de mayo de 2023, 03 de abril de 2023. "Muchos de los miembros de la orden, intervinieron para consolidar el estado de derecho, instituciones educativas, las diferentes órdenes de gobierno, en cada uno de esos ámbitos están presentes las ideas y las acciones masónicas." Sánchez, H. (2023) [entrevista realizada por López Alfaro, G.] 03 de mayo de 2023.

Una de las acciones de mayor presencia de filantropía es el apoyo que ofrecen las logias de Sinaloa a los hospitales *Shriners* para auxiliar a los niños que sufren accidentes de quemaduras o algún problema de traumatología u ortopedia; con lo que apoyan en la gestión del traslado de los niños a hospitales ya sea en Tijuana o

se consiguen traslados a Estados Unidos. La incorporación a las actividades de filantropía *Shriners* en Sinaloa fue gracias a la gestión de Roberto Valdez en 2002 cuando en Mazatlán se iniciaron trabajos con 216 integrantes.

En Culiacán, las logias crearon y mantienen una institución de protección a los niños de calle o de alta marginación, que funciona a través de la Junta de Asistencia Privada de Sinaloa (JAP), llamado Instituto Benito Juárez de Protección a Niños de la Calle. A través de esta institución se atiende un polígono de la periferia de Culiacán como las colonias: Las Coloradas, la Renato Vega y Agricultores. Este instituto nació en el año de 2004; el apoyo a los y las niñas, no es solamente con elementos materiales, sino que también se les proporciona un programa educativo con actividades en sus escuelas los días sábados, con pláticas motivacionales y cursos de manualidades para el autoempleo. Esos cursos son impartidos y realizados con mujeres voluntarias. También llevan a cabo reuniones con padres de familias, para inculcar valores; se apoya en la resolución de conflictos familiares y formación integral de familias. Se les apoya con despensas, útiles escolares, festejos como los del día del niño. Con todo ello, buscan que los y las niñas no se conviertan en reclutas de la delincuencia. Actualmente como resultado de la promoción que hace el instituto Benito Juárez ya se cuenta con jóvenes que ya egresaron de sus estudios universitarios y ahora son voluntarios que les apoyan. Espinoza T. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.] 03 de abril de 2023.

De igual manera, cuando la Cruz Roja les hace el llamado para colaborar en sus colectas y cuando hay necesidad de apoyar a otras personas en desgracia a causa de ciclones o desastres naturales.

También en lo individual, el G.V.M. Trinidad Espinoza y Roberto Valdez Prado señalaron haber colaborado en el Consejo Estatal y Municipal de Seguridad Pública del Ayuntamiento de Culiacán. Así como la publicación semanal de un artículo en el periódico *El Debate*, que lleva por nombre Compás y Escuadra desde hace 18 años.

Las listas de actividades en la vida civil avalan las acciones de los masones en Sinaloa. En el caso del municipio de Salvador Alvarado, que tiene como cabecera municipal la ciudad de Guamúchil, el primer presidente municipal que tuvo esa alcaldía fue Alberto Vega Chávez quien perteneció a la L. Guamúchil No. 9; además fue un gran promotor del deporte por lo que el estadio de esa cabecera municipal lleva su nombre. De igual manera la escuela primara de más tradición y con mayor número de estudiantes en el centro de Guamúchil lleva el nombre de Samuel M. Gil, quien gestionó y participó en la construcción de dicha escuela, quien también perteneció a la L. Guamúchil No. 9; ya que esta logia es una de las fundadoras de la Gran Logia de Sinaloa y de mayor tradición en esa ciudad. Sánchez H. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.] 03 de mayo de 2023.

En la masonería se respeta cualquier ideología de índole política y de cualquier denominación religiosa, es el principio básico de su convivencia por lo que en las reuniones de las logias no se tiene permitido el proselitismo y promoción de cualquiera de estos ámbitos. Sin embargo, como reflejo de su apertura al librepensamiento las acciones de los integrantes de las logias se manifiestan en su vida familiar, laboral y de su localidad. Fue así por ejemplo que, en el municipio de Guasave, se cuente con actividades culturales como la celebración de un carnaval a raíz de la propuesta de José Esteban Peral Villarreal; cuando él fue regidor en el 2012; festividad que se sigue realizando hasta la fecha. Peral J.E. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.] 13 de abril de 2023.

Otra de las actividades que reflejan el pensamiento de los masones de Sinaloa es su interés por promover los ideales de Benito Juárez, por lo que año con año en el mes de marzo, natalicio del Benemérito de América, han estado presentes en los actos cívicos en la celebración de dicha fecha. No solamente hacen acto de presencia, sino que participan con discursos o promueven concursos de oratoria con jóvenes de educación secundaria; en los que no solamente premian a los jóvenes materialmente, sino que los invitan a participar como oradores en dichos López Alfaro, G.] 13 de abril de 2023.

Los entrevistados como integrantes de la G.L.A.L. y A.M.S. han participado en los congresos nacionales de la Confederación de Grandes Logias Regulares. La Gran Logia de Sinaloa milita en dos organismos: En el del nivel nacional se en la Confederación de Grandes Logias de la República Mexicana. Y a nivel internacional en la Confederación Masónica Interamericana, que agrupa logias de toda América Latina, parte de Estados Unidos, España y Portugal.

Los retos que implican, en lo que coincidieron los entrevistados es la promoción de los principios de la vida masónica para poder inculcar en los jóvenes los ideales de la igualdad, la fraternidad, la libertad, la solidaridad. Por ello, la necesidad de que las logias hagan uso de los recursos de los medios de comunicación, sobretodo de las tecnologías de la información como las redes sociales; es necesario por ello las logias y sus integrantes se abran al uso de los recursos tecnológicos. Sánchez H. (2023) [entrevistas realizadas por López Alfaro, G.] 03 de mayo de 2023.

## Conclusiones

Los masones entrevistados tienen como ideas centrales de sus principios de pensamiento las tres máximas de la Revolución francesa: Igualdad, fraternidad y libertad. Consideran que los ideales, aparte de las tres máximas, son el respeto, el buen comportamiento al interior de la familia, la comunidad y la sociedad en general. Son nacionalistas, ven en la historia de México como una historia forjada por hombres que fueron masones, de pensamiento liberal y que la historia del país se forjó con el legado de esos héroes de la patria principalmente enalteciendo la figura y memoria de Benito Juárez.

Un aspecto importante de su vida personal y que es un común denominador de los cuatro entrevistados, es que pertenecen o han pertenecido en su vida laboral al sector educativo.

De igual manera son hombres que profesionalmente y laboralmente también han desempeñado puestos públicos, ya sea como funcionarios de ayuntamientos,

regidores, coordinadores del área de acción social, educación y cultura; además de haber desempeñado cargos en la vida sindical del sector magisterial.

Los cuatro entrevistados son promotores de actividades altruistas y de beneficencia como los hospitales *Shriners*, el Instituto Benito Juárez para el rescate de los niños en riesgo de calle y la Cruz Roja. Son promotores de festividades cívicas, tales como el natalicio de Benito Juárez, a quien consideran como el modelo de hombre masón, por lo que su ideal debe de ser promovido en la juventud y la niñez. También son promotores de festividades y eventos culturales, como el carnaval de la ciudad de Guasave, los concursos de oratoria, peñas culturales, promoción del nombre de masones reconocidos que fueron promotores del deporte.

Estos cuatro entrevistados, consideran que el futuro de la masonería está en la juventud y el manejo de las redes sociales y las tecnologías de la información para promover la participación, ingreso e interés en las acciones de las logias. Sin embargo, el reto más importante que enfrentan como masones, es el lograr el mejoramiento de la sociedad en general; una sociedad que sea instruida, con valores cívicos y éticos para el respeto de las leyes y de la unidad social.

## Bibliografía

Álvarez Lázaro, P. (1994). "Origen, Evolución y Naturaleza de la masonería contemporánea". En *Maçonaria, igreja e liberalismo. Masonería, Iglesia y Liberalismo, Actas da Semana da Faculdade de Teologia*. Pedro Álvarez Lázaro (coord.), Porto-Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 33-46

Ávila, A. (2004). "El partido popular en México", *Historia y Política*, (11): 35-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/897673.pdf>

Bastian, J. P. (1988). "El paradigma de 1789. Sociedades de ideas y revolución mexicana", *Historia mexicana*, 38, (1): 79-110.



Benimeli, F. (1987). "El francmasón: hombre de la Ilustración". *Revista de Historia das Ideias*, 9: 397- 424.

Buelna, R. (1966). *Apuntes para la historia de Sinaloa 1821-1882*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Castellón Cervantes, V. L. (2015). "Los Guadalupes", *Amicus Curie*, I (4): 143-156.

Cochin, A. (1929). *L'esprit du Jacobinisme*, París: Ed. Plon.

Cochin, A. (1979). *Les sociétés de pensée et la démocratie moderne, Etudes d'histoire révolutionnaire*, París: Copernic.

Cuéllar Zazueta, R. (1985). *Presencia de la masonería en la independencia y en el Sinaloa independiente*. Ponencia presentada en el II Congreso de Historia Sinaloense, Culiacán, Sinaloa México: UAS-IIES.

Cuéllar Zazueta, R. (2009). "Presencia de la masonería en la independencia y en el Sinaloa independiente." En *La Independencia en las Provincias Internas de Occidente (Sonora y Sinaloa)*, Nicolás Vidales Soto/Rina Cuellar Zazueta Compiladores, México: Creativos7editorial, 64-72.

De la Gála, G. (Fray Solfa). (1901). *La Masonería objeto de la Institución.- Sus fines.- Autoridades de la Orden. Logias Masónicas.- Dignatarios.- Oficiales.- Obreros Tenidas y Fiestas.- Grados Masónicos- Retiros y Licencias.- Los enemigos de la masonería*, Santiago de Chile: Imprenta y Litografía Esmeralda.

De la Torre Villar, E. (1985). *Los Guadalupes y la independencia: con una selección de documentos inéditos*. México: Porrúa.

De Meaux, A. (1945). *Génesis de las Revoluciones (Según Agustín Cochin)*. Serie Temas Actuales. Madrid: EPESA.

*El Demócrata Sinaloense*, 28 de diciembre de 1928.

Fernández Baca, C. A. (2012). "Independencia y otros actores: la masonería" *Revista Qui Iuris*, 6 (17),156-157.

Fitche, J. G. (1997). *Filosofía de la masonería. Cartas a Constant*. Madrid: Ed. Istmo.

- Flores Zavala, M. A. (2014). "La Masonería en el centro-norte de México, 1869-1914", *REHMLAC*. 6, (1): 111-130.
- Frau Abrines, L., & Arús Arderius, R. (1976). *Diccionario Enciclopédico de la Masonería*, México: Editorial del Valle de México.
- Furet, Francoi. (1980). *Pensar la Revolución Francesa*, Barcelona: Ediciones Petrel.
- Gascón Mercado, J. (1994). *Los primeros masones y la formación del Supremo Consejo, México*: Vertiente Editorial.
- Gimpel, Jean. (1983). *The Cathedral Builders*, Londres: Cresset Library.
- Guerra, François-Xavier. (1992). *México del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo I México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, François-Xavier. (2009). *Modernidad e Independencias: Ensayos sobre las Revoluciones Hispánicas*. Madrid: Fundación Stadium y Ediciones Encuentro.
- Lane, R. F. (1986). *The Outwith Londres Guilds of Great Britain*, Londres: Worshipful Company of Glaziers & Painters of Glass.
- Lantoine, A. (1926). *Histoire de la Franc-maçonnerie française*. París: Éditions Ep. Nourry.
- Loaiza Cano, G. (2011). *Sociabilidad, religión y política en la definición de la Nación Colombia, 1820-1886*, Colombia: Universidad Externado, Colección Bicentenario Centro de Estudios en Historia.
- Martín, G. (1926). *La Franc-maçonnerie française et la preparatio de la Revolution*. París: Les Presses universitaires de Frances.
- Martín, L. P. (2003). "Las logias masónicas una sociedad pluriformal," *Hispania*, LXIII/2, (214): 523-550. <https://doi.org/10.3989/hispania.2003.v63.i214.223>.
- Martínez Zaldúa, R. (1968). *Historia de la Masonería en Hispanoamérica. ¿Es o no religión la Masonería?*, México: B. Costa-Amic.

Mateos, J. M. (2011). *Historia de la Masonería en México desde 1806 hasta 1884*, México: Ed. Herbasa.

Miranda Pacheco, S. (2003). "El juicio de residencia al virrey Revillagigedo y los intereses oligárquicos en la ciudad de México", *Estudios de Historia Novohispana*, no. 29: 49-75. <http://hdl.handle.net/20.500.12525/1192>

Muy Respetable Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa. (2008). *Logias de la jurisdicción* Disponible en <http://www.muyrespetablegranlogiadesinaloa.org/LOGIASJURISDICCION.htm>. [Consulta el 30 de mayo de 2023].

Nakayama Arce, A. (1992). *El estado Interno de Occidente, Espejismo y fracaso de una Entidad*, México: Centro de Estudios Históricos del Noroeste A. C.

Olea, H. R. (1985). *Sinaloa a través de sus constituciones*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Ortega Noriega, S. (1999). *Breve Historia de Sinaloa*, México: Fondo de Cultura Económica.

Perales, M. (1985). *Cuadernos de Masonería*, Alicante: Asociación Amigos de Giner de los Ríos. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcz03n1>

Periódico *La Opinión*.08 de abril de 1938.

Ramírez, M. E. (1921). *Apuntes sintéticos sobre la masonería en México durante los años de 1806 a 1921 por el Gran Luminar, gran maestro de orden del Rito Nacional Mexicano*. México: Imp. taller linotipografía Soria.

Rhenán Segura, J. (1989). "Las sociedades de Pensamiento y la Revolución francesa. Contribución al estudio de las ideas filosóficas entre 1750-180", *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, 27 (66): 457-464.

- Ridley, J. (2014). *Los masones. La sociedad más poderosa de la Tierra*, Trad. Eduardo Hojman, Barcelona: Ediciones D.
- Rincón Gallardo, V. G. (1989) "*Las sociedades secretas durante el movimiento de independencia*". En *The Independence of Mexico and the Creation of the New Nation*, Ed. Jaime E. Rodríguez. Los Ángeles: University of California, Latin American Center Publications/Mexico/Chicano Program, 45-62.
- Robertson, T. (2003). *Utopía en Sinaloa*, México: Ed. Siglo XXI - U. de O. y Colegio de Sinaloa.
- Rojas, R. (2003). *La escritura de la independencia. El surgimiento de la opinión pública en México*, México: Taurus.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*, Buenos Aires: Manantial.
- Soto, M. (1988) *La conspiración monárquica en México 1845-1846*, México: EOSA.
- Sinagawa Montoya, H. (2013). *Sinaloa: Historia y Destino*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Teresa de Mier, S. (1817). "Declaraciones decimosesta y decimoséptima ante la Inquisición de México", documentos 959 y 960, en: *Colección de documentos para la Historia de la Guerra de Independencia*, Juan E. Hernández y Dávalos. Archivo General de la Nación, Indiferente de guerra, vol. 22, fs. 27-30.
- Vázquez Semadeni, M. E. (2007). "La Gran Legión del Águila Negra. Documentos su fundación, estatutos y objetivos". Revista *Relaciones*. Estudios de historia y sociedad, 28 (111): 143-166.
- Zalce y Rodríguez, L. J. (2011). *Apuntes para la historia de la masonería en México, de mis lecturas y mis recuerdos*, México: Ed. Herbasa.
- Zeldis, León. (1993). "Aportes sefarditas a la francmasonería". En *Masonería española y América*, Coord. Ferrer Benimeli,

Zaragoza: CEHME, 591-612.

### **Cuadro biográfico masónico.**

Heriberto Sánchez Camacho, ingresó a la masonería en la L. Libertad No. 33 desde hace 35 años; fue G.V.M. de la GLALyAMS durante el período de junio de 2017 a junio de 2019.

José Esteban Peral Villanueva de 36 años de permanencia en las logias desde el 30 de noviembre de 1975, desde entonces pertenece a la L. Guasave No. 32; ha sido Venerable Maestro (V.M.) de su logia 7 años y fue G.V.M. de la GLALyAMS durante el periodo del 2005 al 2007. Actualmente secretario del Patronato del Carnaval Guasave A.C. En el Sindicato de Trabajadores de la Educación desde el año 1974 ha colaborado en donde fue Secretario General de la Delegación. En el año de 1978 fue Coordinador Directivo Regional de la zona de Mocorito, Guamúchil y Guasave. Luego fue nombrado Coordinador de Eventos del SNTE 27 y luego Secretario particular del Secretario General. También fue Regidor del Ayuntamiento de Guasave en el periodo de 1990 a 1992.

Roberto Valdez Prado con 29 años de vida masónica, inició en la L. Profr. José María Cota y Cota No. 3, y ha sido G.V.M. durante dos periodos: 1999-2001 y del 2001-2003.

Trinidad Espinoza Castro, Gran Venerable Maestro (G.V.M.) desde el 29 de junio de 2019. Inició en la masonería desde 1995; su logia de origen fue la L. José María Cota y Cota No. 3; actualmente pertenece a la L. Tolerancia No. 15, las dos logias con sede en Culiacán.

# EL SUJETO REVOLUCIONARIO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

## THE REVOLUTIONARY SUBJECT IN THE AGE OF GLOBALIZATION

Ruslan Posadas Velázquez<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)*

Víctor Hugo López Llanos<sup>2</sup>

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)*

*Recepción: 13 de octubre de 2023*

*Aceptación: 25 de noviembre de 2023*

*"Hace más de un siglo y medio, Marx provocó al mundo burgués con célebres palabras: "Un fantasma recorre Europa: el comunismo".*

*Hoy es otra la frase que está en boca de los líderes políticos, gerentes de empresas, trabajadores y científicos: Un fantasma recorre el mundo: la globalización"*

*Bodemer 1998*

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesor Investigador de la Academia de Ciencia Política y Administración Urbana de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el Plantel "Casa Libertad". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Contacto: ruslan.posadas@uacm.edu.mx

<sup>2</sup> Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), institución de la cual también es Politólogo. Actualmente coordina el seminario de investigación: Léxico de la política en la globalización en el Plantel Casa Libertad (UACM). Contacto: victor.hugo.170989@hotmail.com

## Resumen

En el presente artículo se reflexiona sobre la imposibilidad de la vigencia y pertinencia del tradicional Sujeto Revolucionario en el contexto del actual proceso de globalización. Se propone, en cambio, el nacimiento de la figura de un nuevo *Sujeto Revolucionario Pro Democrático*, configurado a través de valores emanados de la democracia liberal que le permiten adoptar mecanismos de acción social ad hoc a los procesos globalizatorios. Sin embargo, esa nueva realidad hace que su *modus operandi* se vea limitado a los derroteros que le impone tanto la democracia representativa como las instituciones globales que la salvaguardan.

**PALABRAS CLAVE:** *Sujeto Revolucionario, Globalización, Sociedad Civil, Democracia, Instituciones Globales*

## Abstract

This article reflects on the impossibility of the validity and relevance of the traditional Revolutionary Man in the context of the current globalization process. Instead, the birth of the figure of a new Pro-Democratic Revolutionary is proposed, configured through values emanating from liberal democracy that allow it to adopt mechanisms of social action ad hoc to globalization processes. However, this new reality means that its *modus operandi* is limited to the paths imposed by both representative democracy and the global institutions that safeguard it.

**KEY WORDS:** *Revolutionary Man, Globalization, Civil Society, Democracy, Global Institutions*

## Introducción

En la actualidad, mucho se ha discutido entre los intelectuales y académicos críticos de la realidad social sobre la pertinencia de corregir, modificar y transformar por completo las viejas estructuras de organización, principalmente, en las esferas política, económica y sociocultural. La principal tesis puesta a debate es hacer una *revolución sistemática*, al considerar que el capitalismo dominante está en crisis permanente.

Las crisis económicas recurrentes en el nuevo capitalismo globalizado han originado que las sociedades se manifiesten y se inconformen con las nuevas políticas de austeridad en los bienes y servicios que los gobiernos adoptan para equilibrar las desigualdades. Esto, necesariamente crea grandes tensiones entre los gobiernos, la población, y, ahora también, las organizaciones internacionales.

Desde hace tres décadas, en el terreno académico dominante, cada vez toma mayor fuerza la noción de la democracia como el sistema de gobierno que mejor puede atemperar y administrar dicha crisis. La disidencia a esa noción preponderante, al momento de trazar una crítica a la realidad social, emplea todavía el viejo léxico de la emancipación de las fuerzas oprimidas como principal víctima de las constantes crisis económicas. Este argumento plantea una lógica indiscutible, pues al vivir en un contexto de una economía globalizada, son muchos los sectores sociales que salen perdiendo, y, por ende, los grupos más vulnerables son los más afectados.

Esta coyuntura que vive hoy en día la humanidad y particularmente América Latina, abre la posibilidad de debatir, reflexionar, analizar, pero, sobre todo, tratar de entender desde lo que se da en llamar *pensamiento de izquierda*, cuáles son los nuevos mecanismos que tienen que abrir los gobiernos locales y globales para lograr una cierta estabilidad, progreso y desarrollo de las sociedades en su conjunto.

En el debate actual se encuentran dos grupos de pensadores: los que abogan por el regreso de un *Estado Benefactor*, en donde sea el Estado (el gobierno) el responsable de equilibrar la balanza económica, y, por



ende, lograr una estabilidad política administrando el conflicto social. Por otro lado, quienes abogan por la abolición total de la economía global capitalista como forma de producción, reproducción e intercambio entre la humanidad.

Sobre el anhelo de un regreso al *Estado Benefactor*, no se abordará sino lo esencial, ya que el interés principal de este escrito, es argumentar sobre lo que se percibe como la defunción del *Sujeto Revolucionario Tradicional*, sustituido en el pensamiento político de *izquierda*, por la constitución de un *Nuevo Sujeto*

## Revolucionario Pro Democrático.

En la realidad latinoamericana desde inicios de este siglo se han conformado liderazgos sociales que proclaman el viejo léxico revolucionario, pero de una manera transformada, utilizando precisamente los mecanismos que otorga la democracia (participación, elecciones y competencia) para hacerse del poder y ejercerlo, en comparación con los revolucionarios *clásicos* del siglo pasado que buscaban *tomar* el *poder* por la vía armada o no institucional, a la usanza de Fidel Castro en Cuba o de los movimientos guerrilleros centroamericanos y sudamericanos en los años 70 y 80.

Los ejemplos están a la mano, sobre todo en la práctica política de líderes que utilizan las instituciones democráticas para obtener el poder, pero manteniendo en su discurso una suerte de ética revolucionaria defensora del *interés popular*. Así lo hemos visto en liderazgos relevantes como los de Luiz Inacio Lula da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, Hugo Chávez y Nicolás Maduro en Venezuela, Néstor Kirchner y Cristina Fernández en Argentina, Rafael Correa en Ecuador, José Mujica en Uruguay o Andrés Manuel López Obrador en México.

Este conjunto de líderes representa fielmente el cariz de los *nuevos líderes revolucionarios de izquierda* en tiempos de la globalización. Pensar y definir su praxis política es el motivo de las siguientes líneas.

## El Sujeto Revolucionario Tradicional en el contexto de la Globalización

Si realizamos una lectura que vaya de Karl Marx y Friederich Engels a Vladimir Ilich Lenin y desemboque en Mao Tse Tung, el símbolo por excelencia del *Sujeto Revolucionario Tradicional* es el proletariado, teniendo al campesinado como su principal aliado. No obstante, la globalización, reconfigura la noción de *clase social*, pues hoy en día las sociedades son cada vez más dinámicas y heterogéneas. Ello ha provocado que la identidad *autóctona* del individuo sea cada vez más débil y volátil ante el transculturalismo que propicia, por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías de la información entre las nuevas generaciones.

Esto origina, que el lazo social por la cultura, las tradiciones y los orígenes se disperse, afectando con ello el elemento de la *identidad* político/ideológica. Hay que considerar que en momentos de alta ideologización las sociedades evidenciaban su rasgo *politizador*, mismo que se traducía en la lucha por *mundos alternativos*, organizados por una concepción socialista de la historia. En nuestros días, las nuevas generaciones dejan de identificarse con ese *ideal viejo*, al que consideran poco atractivo (sea por desconocimiento o porque se considera una *salida de la zona de confort*) para ahora hacerlo con un *nuevo ideal* repleto de valores del universo democrático que incorpora demandas de todo tipo.

Las libertades civiles y políticas heredadas por las democracias representativas, juegan un papel importante, no sólo en el ejercicio de los gobiernos, sino también en las prácticas de la humanidad. Ello ha generado la proliferación de diversos movimientos en defensa de los derechos humanos, la ecología, el medio ambiente, los animales, la igualdad de género o el respeto a la preferencia sexual.

Por sí mismos, estos *nuevos movimientos* han quitado protagonismo a los *viejos movimientos* sociales de corte proletario pues, aunque estos no han dejado de existir y manifestarse en la escena pública, ahora son de corte

marginal y tienen que compartir escenario con las nuevas formas de expresión social. Es claro que estos nuevos movimientos sociales mantienen *Sujetos* tan diversos, que lo único que los hace ser iguales son sus objetivos y sus fines y no su *conciencia* de clase como se estilaba decir en otros tiempos.

Es así que podemos encontrar movimientos ecologistas o promotores de derechos humanos que están integrados por obreros, campesinos, intelectuales, feministas, académicos, amas de casa, padres de familia, homosexuales, políticos (de derecha e izquierda), y algunas veces, hasta pequeños empresarios.

Por lo tanto, es una realidad aceptar la tesis de que la clase proletaria está en *retirada* tanto en países industrializados como en vías de desarrollo. Esto se debe, entre muchas otras cuestiones, no solo al hecho de que el capitalismo deje de requerir fuerza de trabajo (al ser sustituida por nuevas tecnologías industriales), sino a que los integrantes de dicha fuerza de trabajo han perdido su *conciencia de clase* al ya no defender *intereses* que históricamente han sido suyos (el salario, la jornada laboral o la vida sindical), para ahora defender otro tipo de intereses que son *políticamente correctos* (*la flexibilidad laboral* como diría Richard Sennett) en un contexto tan atribulado como el actual.

Si esto es así ¿podemos hablar del fin del proletariado como aquel propulsor del cambio revolucionario? Ante el retroceso de los obreros industriales en la escena política, son los grupos sociales emergentes los que toman el relevo de esas acciones, eso sí, influenciados por algunos métodos de lucha y experiencia política del antiguo proletariado: las marchas, los mítines, los plantones o las huelgas.

Sin embargo, estos nuevos grupos sociales optan por el reformismo (no por la transformación) de sus propias condiciones materiales de vida, haciendo que sus demandas sean procesables en el contexto del capitalismo globalizado y se conviertan en una especie de *reformas semi revolucionarias*. Ese resultado no es porque esta sea la concepción de estos grupos, sino por cuestiones exógenas y ajenas a ellos mismos, pues parten de una

agenda social global tolerada, y en no pocas ocasiones patrocinada, desde los grupos de poder mundiales.

Anthony Giddens ha explicado de manera diáfana este fenómeno social. En su obra

*Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, señala

que la globalización tiene efectos lo mismo en la reconfiguración de la familia (los roles de género) que en el sistema político (la democracia); lo mismo en la naturaleza por el calentamiento global (*la sociedad del riesgo*) que en nuestra forma de vida (las tradiciones).

Giddens señala que nuestros comportamientos locales tienen en realidad muy poca injerencia en los asuntos globales, principalmente en los relativos a la cuestión de influencia en el ejercicio del poder o la toma de decisiones en materia económica o de gestión de riesgos, así como demás problemáticas que acechan la armonía de la humanidad en su conjunto (Giddens, 2001).

Es por ello que, si consideramos al *Sujeto Revolucionario Tradicional* que actúa bajo la intención de mejorar la condición global de la sociedad (*el internacionalismo revolucionario* o lo que Ernesto Guevara definió como el crear dos, tres, muchos Vietnam), su accionar está propenso a quedar demasiado corto, debido a la poca o nula fuerza que puede acumular en el terreno local. Ya que, con la globalización, las elites, los grupos y los mecanismos de opresión, como consideraban los marxistas, ya no se encuentran en el espacio local, en otras palabras, ahora el poder de estos grupos es *transnacional*... y la acción de los grupos sociales sigue siendo marcadamente local (Beck, 1998).

Por tal motivo, si pensamos en cómo se ha dado la *construcción* del *Nuevo Sujeto Revolucionario*, es indispensable considerar el nuevo orden mundial imperante, así como la mutación de valores, ideas y cosmovisiones de la sociedad global. Asimismo, no se debe pasar por alto la propia redefinición del Estado, de la cultura, de la economía y de los medios de información, así como las transformaciones demográficas y territoriales luego del fin de la Guerra Fría.

En pocas palabras, el nuevo sujeto del *cambio*

*revolucionario* debe actuar ahora bajo este proceso de globalización, es decir, bajo procesos inacabados y cambiantes del panorama mundial. Esto deviene en que ahora los *nuevos líderes revolucionarios* remodelen y redefinan sus mecanismos de acción, pero solamente para poder *administrar* problemas globales de forma local.

En el terreno de la realidad política han surgido líderes con fervor y discurso revolucionario pero que, en cierta manera, recomponen el modelo revolucionario anti sistémico, hacia una configuración manualística, pragmática, populista y carismática. Utilizan para tal fin el eje de la geometría política izquierdista para fomentar y proyectar lineamientos discursivos para, en teoría, conseguir bienestares sociales.

Por ejemplo, en Latinoamérica, a raíz de la crisis del neoliberalismo a inicios de este siglo, surgieron líderes que retomaron el viejo discurso revolucionario, pero ahora en el contexto del afianzamiento de las democracias representativas, creando así una nueva especie de socialdemocracia partidaria (*la tercera vía* como diría Giddens).

Esta situación ha hecho que los defensores del marxismo histórico critiquen ferozmente a los nuevos adoradores de la vía electoral y sus partidos políticos, al considerarlos como instrumentos manualísticos y pragmáticos, de raigambre oficialista, de *izquierdas tibias*, pero sobre todo reformistas con las causas profundas de la sociedad.

Recordemos que el revolucionario tradicional se caracteriza etimológica y esencialmente como transformador de su propia realidad, a través de la modificación total de su cultura, de su economía, de su forma de relación con los otros, y, por ende, de su forma de hacer política. Por ello esta izquierda radical de origen y tendencia marxista, comunista, guevarista, socialista, anarquista, autonomista, trotskista, maoísta, leninista y fannonista, se configuró más allá de manualidades institucionales establecidas por la burguesía, presentándose a sí misma como una izquierda anti sistémica que proclamaba la libertad y la igualdad real de la sociedad.

Podemos ubicar en el pasado reciente a grupos anti

sistémicos que concuerdan con esta izquierda radical de antaño como *Los Piqueteros en Argentina*, *el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil*, *el Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (y su brazo civil el *Frente Zapatista de Liberación Nacional*) en México. Es justo en este tipo de

izquierda donde todavía se desenvuelve, se materializa y se reproduce la ideología política del *Sujeto Revolucionario Tradicional*, aunque, también hay que señalarlo, su campo de acción y movilización es hoy en día marginal.

Pasa lo contrario con la izquierda socialdemócrata, pues al no promover las ideas de libertad e igualdad en un sentido emancipador, se convierte automáticamente, para sus críticos, en un elemento *tibio*, al sólo buscar reducir los niveles de crueldad del capitalismo entre los individuos, atemperando (pero no resolviendo) el conflicto social. Entonces ¿se puede ubicar en este nuevo derrotero de la izquierda al *Nuevo Sujeto Revolucionario Pro Democrático*?

Definir a la izquierda y al Sujeto Revolucionario en un contexto democrático y teniendo como telón de fondo los distintos procesos de globalización, se convierte en una tarea inestable, efímera, y líquida. Veamos los por qué.

Al examinar los motivos que estuvieron detrás de los discursos izquierdistas del *Sujeto Revolucionario Tradicional* de las décadas de los 60 y 70 en la América Latina del siglo XX, partimos de un aspecto ideológico fuertemente arraigado en esas posiciones políticas. La teoría de Karl Marx fue fundamental para entender que la defensa de la ideología del cambio social representaba por sí misma un insumo importante para la transformación radical de la realidad.

El resultado sería, en ese mundo de las utopías posibles, el establecimiento de la revolución social. Sin embargo, esta tesis es cada vez más difícil de entender y llevar a cabo en estos tiempos, pues ahora casi todos los actores sociales concuerdan con la decimonónica teoría del discurso liberal político. Es decir, ahora las *nuevas luchas* son por el cumplimiento de los derechos y las obligaciones de los propios ciudadanos y, por ende, de los ideales democráticos, ya no solo en el terreno local, sino también a nivel global.

Otro supuesto de la incapacidad y la poca viabilidad del *Sujeto Revolucionario Tradicional* en la era de la globalización, recae necesariamente en el modus operandi de dicho *Sujeto*. Nos referimos a que una característica principal del *Sujeto Revolucionario Tradicional* es la necesidad de combatir con las armas para alcanzar el poder y transformar la realidad social.

El principio de la toma del poder por la vía armada, en la era de la democracia, está fuera de toda concepción y aceptación. El concebir que un grupo político llegue al poder a través de este mecanismo, casi en automático, caería en la ilegitimidad al ser catalogado por los *mass media* y la *opinión pública* (cualquier cosa que eso signifique) como autoritario o totalitario al terminar con la libertad para elegir gobernantes, amén de crear un espacio de incertidumbre al no tomar en cuenta la necesidad de las libertades civiles.

En el plano económico, la asunción al poder de un grupo armado conduciría al terreno de una economía cerrada, creando un estancamiento debido a que los mercados internacionales no verían con buenos ojos medidas proteccionistas y demandarían la apertura económica.

Hay que recordar que el contexto teórico que da lugar a la lógica argumentativa del discurso revolucionario tradicional hundía sus raíces en lo que Herbert Marcuse definía como la voluntad de emanciparnos de las redes de la propia sociedad y del predominio del capital. Lo que Marcuse nunca consideró es que es la propia sociedad necesita de la relación de los individuos para poder subsistir y con ello desarrollar esas libertades.

*Liberarse* significaba deshacerse de cualquier eslabón que impidiera el movimiento. Como Zygmunt Bauman argumenta: "*Liberarse*" significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libre de actuar y moverse. "Sentirse libre" implica no encontrar estorbos, obstáculos, resistencias de ningún tipo que impidan los movimientos deseados o que puedan llegar a desearse" (Bauman, 2000:21).

El presupuesto tácito de nuestra realidad, la libertad, ha sido concebible en nuestras mentes, a tal grado de

realizar, lo que Fernando Savater llamaría en un capítulo de su obra *Ética para Amador, haz lo que quieras*.

En un sentido comparativo con lo que *imaginaban* los marxistas, los hombres y mujeres de la globalización son, en ese sentido, absoluta y verdaderamente libres, al menos en los grandes centros urbanos. Por lo que el ideario marcusiano sobre la libertad ha quedado agotado. De forma que la nostalgia por la comunidad pensada por Marcuse, puede ser una manifestación de valores opuestos, pero anacrónica e incompatible con los procesos globalizadores. Al respecto Bauman apunta:

*El dilema de Marcuse ha perdido vigencia, ya que se le ha garantizado al "individuo" toda la libertad que hubiera podido soñar o anhelar; las instituciones sociales están deseosas de traspasar a la iniciativa individual el incordio que representan las definiciones y las identidades, a la vez que resulta difícil encontrar principios universales contra las cuales resbalarse. En cuanto al sueño comunitarista de "dar nuevo arraigo a lo desarraigado", nada puede cambiar el hecho de que únicamente hay transitorias camas de hotel, bolsas de dormir y divanes de análisis, y que de ahora en más comunidades –más postuladas que "imaginadas"– ya no serán las fuerzas que determinen y definan las identidades sino tan sólo artefactos efímeros del continuo juego de la individualidad (Bauman, 2000:28).*

Es ahora cuando los individuos que pueblan la sociedad global se sienten tan *libres*, que actualmente se preocupan ya no solo por sus condiciones materiales, sino por sus condiciones culturales, políticas y civilizatorias. Para ello utilizan los nuevos espacios públicos en donde todo es *politizable*, y, por ende, *discutible*, *analizable* e *informable*.

Vivimos así en los tiempos de las sociedades *libres*, tan *libres*, que se convierten en sociedades *liquidadas*, debido a la inestabilidad, la excesiva movilidad y la proclive evaporación de sus propias estructuras de organización. Esto crea los escenarios necesarios para que la sociedad sea crítica de sus propias condiciones de vida, pero en un sentido distinto a la lógica revolucionaria de antaño.



Por lo tanto, la sociedad global del siglo XXI no es que sea *menos* moderna o *posmoderna*, en comparación con la sociedad del siglo XX, sino que los procesos de modernización son mucho más *rápidos e inestables*, sea en el aspecto tecnológico, científico, artístico, sanitario e informacional. Ello da como *resultado* la proliferación de otro tipo de actividades y pensamientos entre los individuos.

Es justo en este paralelo analítico donde se piensa que el *Sujeto Revolucionario Tradicional*, no tiene cabida y sentido en este nuevo *modus vivendi* diseñado por la globalidad por aspectos societales relevantes como los siguientes.

Por una parte, lo que Zygmunt Bauman llama: *el gradual colapso y lenta decadencia de la ilusión moderna temprana*: Aquí el *Sujeto Revolucionario Tradicional* producto de una naciente modernidad temprana, actuaba bajo un camino que tenía fin, un tipo de *telos* histórico alcanzable a los ideales socialistas, un estado de perfección que podía ser alcanzado a través de lo que el revolucionario Ernesto Guevara llamó el *nacimiento del hombre nuevo*.

El tipo de sociedad creada por dicho hombre era considerada *buena y justa*, en perfecto orden, en donde cada cosa ocupaba su lugar, con absoluta transparencia en los asuntos que se necesitaba conocer, además de que existía un completo *control* del futuro, de los sueños y de las ideas (el comunismo). No obstante, esta forma de vida perduró muy poco (si acaso *existió* con el *socialismo real*) y con ello el ideal del *Sujeto Revolucionario Tradicional* se desvaneció, por el cambio fundamental de la desregulación y la privatización de las tareas de la *próspera* modernización.

El sueño por el trabajo colectivo y altruista del *hombre nuevo*, se convirtió en pesadilla, coraje e individualismo, pues se vivió la mutación de una administración colectiva a una administración pública mecanicista, meritocrática y tecnocrática. Así nació la noción de concebir al ser humano como un individuo aislado, que sólo en su necesidad de sobrevivir fisiológica, económica y políticamente se asocia con el otro. De ahí que el individuo sea entendido como vida y pensamiento distinto al ámbito comunitario.

El nacimiento de la filosofía feminista, de la diversidad sexual, de la filosofía de la liberación personal, de la defensa del medio ambiente, de la protección de los animales y demás corrientes de pensamiento colaterales concuerdan precisamente con este planteamiento, al situarse ante un mundo depredado de identidad y colectividad y donde solamente el interés individual tenía cabida.

Por ello cobra vital importancia la defensa de la dupla Estado de Derecho/ Sociedad de los *Derechos Humanos*, pues la misma implica el discurso de los individuos como diferentes, eligiendo y tomando decisiones a su libre voluntad, creando sus propios modelos de felicidad y de estilo de vida más conveniente. Ahora la nueva modernidad se convierte en un elemento liviano para los individuos, permitiendo con ello que el Estado (a través del gobierno) se *emancipe* de sus obligaciones con la sociedad.

De ahí se perfila la idea de que sea la *sociedad civil* el nuevo *ente* revolucionario, que propulse, alcance y luche por su propio bienestar a través de los diversos mecanismos institucionales que establece la democracia.

Es menester advertir que justamente el Estado configurado en la época de la posguerra era el principal impulsor de una ideología oficial. Ello propiciaba la existencia de líderes revolucionarios que promovían la necesidad de constituir alternativas a ese modelo de organización a través de la lucha contra el sistema. Pero en la actualidad como apunta Bauman: "Ya no hay grandes líderes que te digan qué hacer, liberándote así de la responsabilidad de las consecuencias de tus actos; en el mundo de los individuos, solo hay otros individuos de quienes puedes tomar el ejemplo de cómo moverte en los asuntos de tu vida, cargando de toda la responsabilidad de haber confiado en ese ejemplo y no en otro" (Bauman, 2000: 35).

Es ahora el tiempo del *Nuevo Sujeto Revolucionario pro Democrático* que, materializado en la noción de la *Sociedad Civil*, llena el vacío de las posiciones políticas de *izquierda* propiciado por la desesperanza. Pues, como se ha señalado, con la globalización, hemos dicho *adiós* al mundo como lo conocíamos antes, máxime en términos de ideologías, utopías y lucha de clases.

La búsqueda del poder no ha sido la excepción, si bien es cierto que el *Sujeto Revolucionario Tradicional* encontraba su enemigo en el *imperialismo* inmerso en el terreno local, la movilidad global ha hecho que dicho enemigo local tenga gran velocidad para evadir ataques y ofensas. Basta sólo con hacer un *click* en el ordenador para desaparecer del lugar de origen, para situarse en cuestión de segundos en otro terreno e invisibilizarse.

En otras palabras, los detentadores de la opresión local de antaño, se han transmutado hacia actores transnacionales, que no están *ni aquí, ni allá*, pero cuyo poder se hace presente en las megalópolis, los grandes consorcios y las grandes estructuras de dominación. Son los poderes transnacionales que generan la agenda global lejos del alcance de los dardos de los *Sujetos Revolucionarios Tradicionales*.

El poder y la presión de estos actores se hace manifiesta en la política local, interfiriendo en el rediseño de los Estados Nacionales, provocando que la soberanía y legitimidad queden en el entredicho a partir de la puesta en marcha de la concepción del *Estado mínimo*. Debido al poder que sobre el Estado ejerce el, ahora móvil, capital financiero mundial, se crea una elite transnacional que desplaza el rol de las antiguas elites nacionales.

Cabe destacar que conforme se han ido dando las contradicciones inherentes en esta forma de capitalismo globalizado (el neoliberalismo), la aparición de liderazgos sociales que cuestionan ferozmente esa situación crea múltiples expectativas sociales. Sin embargo, hay que señalar que en no pocas ocasiones nos encontramos con demagogos disfrazados de héroes patrios, cuyo discurso transita los senderos de la celebridad política a partir de proclamas pseudo revolucionarias.

De manera, que, en la sociedad moderna, los *héroes revolucionarios* que conocíamos, como Ernesto "Che" Guevara, Lucio Cabañas, Miguel Enríquez, Carlos Fonseca, César Augusto Sandino, Emiliano Zapata, Francisco Villa, Camilo Torres, Camilo Cienfuegos o Fidel Castro sean cada vez más escasos.

Esto ocurre precisamente por la inestabilidad ideológica de las masas en la actualidad (el proceso de individualización

al que se encuentran sometidos los individuos) y el miedo a *morir* por el ideario popular revolucionario (*tomar las armas* es una idea que deja de ser atractiva cuando se requiere ponerla en práctica).

Hay que decirlo con toda claridad: los revolucionarios tradicionales tenían una virtud original; el martirio. Una de sus principales características era que actuaban contra probabilidades adversas, no solo en el sentido de que su muerte es prácticamente segura, sino de que su muerte era motivo para seguir la senda de la lucha y la liberación. Es decir, sus vidas se convertían en motivo y esperanza para mejorar las condiciones de la vida social (Bauman, 2010:60).

No obstante, al vivir en la era de las democracias y de los procesos globalizatorios, los *mártires* desaparecen y los nuevos liderazgos que aspiran a ser héroes, se convierten en personalidades políticas, a la usanza de lo que Robert Michels en su momento llamó el *liderazgo en las organizaciones democráticas* (Michels, 1996: 57)

Este fenómeno se crea, debido al marco que proveen las democracias representativas, en el cual se garantiza la libertad y los derechos políticos, pues al existir ciudadanos que gozan de estas facultades, el interés por las cuestiones públicas crece, sobre todo cuando se desarrollan liderazgos individuales que poseen habilidades discursivas, amén de que cuentan con una esencia carismática, lo cual los pone, para bien o para mal, en la palestra de la *opinión pública* donde su talante se puede construir o cosificar, reproducirse o ser destruido.

Por lo tanto, bajo estas consideraciones las preguntas que se desprenden son: ¿se puede considerar el nacimiento de un *Nuevo Sujeto Revolucionario* en la era global?,

¿la llamada *Sociedad Civil* materializada en ciudadanos organizados puede reemplazar el papel del *Sujeto Revolucionario Tradicional*?, ¿el *Sujeto Revolucionario* es una categoría *zombi*, es decir, muerta en la práctica pero que pervive en el discurso académico y político?

## La Muerte del Sujeto Revolucionario Tradicional y el surgimiento del Sujeto Revolucionario Pro Democrático en la Sociedad Civil.

Hasta aquí se han expuesto las diferentes problemáticas con las que se enfrenta el *Sujeto Revolucionario Tradicional* en la era de la *Globalización*. Las limitaciones que le imponen los nuevos procesos *globalizatorios* son evidentes. Así también, los cánones que la democracia liberal representativa promulga son difíciles de pasar por alto para dicho Sujeto. Es por eso que la acción y pertinencia política del *Sujeto Revolucionario Tradicional* están en entredicho.

Esto no significa que los mecanismos de lucha estén acabados o que no exista otra solución a los problemas locales y mundiales. Como se ha señalado es ahora la nueva *Sociedad Civil*, a través de los ciudadanos libres organizados, quienes son los motores de la acción política que busca una mejora en las condiciones de la vida social.

Por lo tanto, aquí es cuando el *Nuevo Sujeto Revolucionario* se convierte en el *Nuevo Ciudadano*, caracterizándose, ahora por su conciencia de ser humano vivo, racionalizado, involucrado, informado, ya que es ahora y no antes, cuando el ciudadano se concibe realmente como un *Sujeto de Necesidades*, en tanto que es negado o aplastado por el sistema que lo excluye.

Bajo esas condiciones, el *Nuevo Ciudadano* se convierte en el ente contestatario por excelencia ya que expresa el malestar con los procedimientos y los procesos emanados de la democracia, siendo así que la propia noción de ciudadanía es discernida con un alcance crítico desde la perspectiva del *Nuevo Sujeto Revolucionario*.

Vale decir que la finalidad última de este discernimiento es la recuperación crítica de la dicotomía Democracia/Ciudadanía en términos de sus formas concretas (e irrealizables) de articulación efectiva. Por ende, el *Nuevo Sujeto Revolucionario* convertido en *Ciudadano* tiene que ser entendido como la condición necesaria de una

verdadera *Democracia*.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica a este nuevo modelo de entendimiento de las transformaciones de la sociedad en la globalización, se habla entre los académicos e intelectuales formados en la *vieja izquierda* de la *muerte del Sujeto Pensante* reemplazado por el *Sujeto del Mercado*.

A partir de la *caída* del Muro de Berlín en 1988, nace la tesis de la muerte del *Sujeto Revolucionario* y la negación de la lucha de clases. La muerte del Sujeto es la contracara de la afirmación del mercado como "el Sujeto que sistemáticamente despliega su racionalidad a la cual los individuos deben desplegarse para sobrevivir dentro del orden por él impuesto" (Acosta, 2000:6).

Por lo que respecta a la negación de la lucha de clases, la discusión tiene mucho que ver con la afirmación de la decadencia del marxismo como sistema doctrinario, pero esencialmente, este argumento se refiere al poder transnacional del mercado, que solo pelea la guerra por los negocios para así obtener mayores ganancias a la par de incrementar su poder político en los escenarios nacionales y subnacionales. Ello propicia que la sociedad del mercado globalizado tienda hacia una movilidad excesiva, reconfigurando los estratos sociales y, con ello, la idea de la lucha de clases. Zygmunt Bauman ha llamado a este proceso la *Sociedad Líquida*.

De esta manera el nuevo *logos global* permite a los individuos moverse a gran velocidad bajo los flujos de la racionalidad mercantil-financiera. En este contexto, se plantea la problemática del *Sujeto Revolucionario* ya que al establecer que la modernidad se fundamentó en un *Sujeto Pensante y universal*, en la actualidad se considera que la modernidad se encuentra en crisis, pues varios de sus postulados y objetivos se encuentran en entredicho, debido precisamente, al sobrepeso de los valores del mercado.

Por esta razón, la ciudadanía que se constituye en los contextos democráticos es el *Sujeto de Necesidades*, o como se viene sosteniendo, el *Nuevo Sujeto Revolucionario pro-Democrático*, ya que, al ser excluido, reprimido y no representado, interpreta al sistema que lo segrega, lo

niega e intenta transformarlo a través de la proclama y la acción colectiva constante.

Las nociones de democracia y ciudadanía se han declarado triunfantes en el contexto del nuevo orden mundial y, en consecuencia, para el novel *Sujeto Revolucionario* el carácter enajenado y enajenante de esta dicotomía necesita de su transformación.

Por eso es que se entiende que en la actualidad se manifiesten en el ámbito político, diversos movimientos sociales a lo largo del mundo, y particularmente, en la región latinoamericana. El llamado a la participación de los diversos actores y de la *Sociedad Civil* en específico, crea la posibilidad de transformación de los escenarios político y social, la cual presupone una cierta tendencia a la *universalización* de la participación.

Pero para que existan las condiciones necesarias para participar democráticamente, se hace necesario que el sistema-mundo asegure con universalidad las condiciones democráticas de vida, en donde la participación no sea un pretexto, sino una forma de vida. En este sentido, "el deber fundamental de todo sistema democrático representativo, es crear la homogeneización de su sociedad" (Acosta, 2000: 9) o en otras palabras, crear la capacidad de identificación con los valores democráticos entre la sociedad local y mundial. Esto generará entre los ciudadanos la idea de gozar de derechos directamente vinculados con la satisfacción de las necesidades básicas.

De manera que la política se convierta ahora en el terreno de las *posibilidades*, así como de los conflictos entre las fuerzas contingentes. *La Sociedad Civil*, al poseer valores nuevos, que el *Sujeto Revolucionario Tradicional* nunca desarrolló, contempla y crea las condiciones necesarias para perseguir sus propios intereses colectivos.

Es así que se puede entender que la defunción del *Sujeto Revolucionario Tradicional* fue a causa de las condiciones globalizadoras, así como de sus efectos en nuestras vidas: el cambio de valores, de costumbres, de interacción política, la movilidad social y la transformación económica, son algunos de esos factores. La globalización además cambió los viejos terrenos de actuación política como el Estado-Nación.

## ¿Qué tan viable es el actuar del Sujeto Revolucionario Tradicional en la escena local cuando existe por encima de él un poder transnacional?

Ralf Dahrendorf estableció que la globalización, puede ser entendida desde dos supuestos. Desde el punto de vista de los perdedores y de los ganadores. Resulta evidente que uno de los perdedores fue el *Sujeto Revolucionario Tradicional*. Sin embargo, el nacimiento de un *Sujeto Revolucionario Pro-Democrático*, expresado en la noción de la *Sociedad Civil* y materializado a través del *Ciudadano Organizado* es uno de los ganadores de dicho proceso. El éxito relativo que han tenido los liderazgos emanados de la lógica del *Nuevo Sujeto Revolucionario pro-Democrático* dan cuenta de ello.

## La nostalgia por la revolución

Cornelius Castoriadis ha señalado que "el Sujeto no tiene que regresar, porque nunca ha partido, siempre ha estado ahí, no como substancia, sino como cuestión y como proyecto" (Castoriadis, 2011:77). Pese a toda la artillería conceptual desplegada en contra del irracionalismo posmoderno, el Sujeto sigue siendo principio irrecusable de toda reflexión.

Para desarrollar una teoría sobre la vigencia o pertinencia del Sujeto Revolucionario es menester partir de la cosmovisión y relación del hombre con su entorno. En ese tenor, el planteamiento del Sujeto es un elemento substancial para analizar fenómenos políticos y sociales venideros, pero, sobre todo en estos momentos, resulta indispensable por los constantes cambios tecnológicos y científicos que se originan en los procesos globalizatorios.

A lo largo de estas líneas se ha planteado la defunción del *Sujeto Revolucionario Tradicional* a partir de cuestiones exógenas a él, esto debido principalmente a los principios idealistas y culturales que han sufrido las sociedades en gran



parte del mundo. Las nuevas formas de organización en el espacio globalizado, requieren de valores, pero sobre todo de comportamientos que faciliten los nuevos mecanismos de acción en pro de la consolidación democrática.

Un ejemplo de las nuevas formas de acción social es la institucionalidad democrática, así como los nuevos espacios de discusión, reflexión y análisis sobre la política y la cultura (las redes sociales principalmente, pero también en ámbitos como las familias, la escuela y la plaza pública) lo cual se materializa en el debate público entre los ciudadanos organizados para quienes los problemas locales deben ser focalizados, pero con el objetivo de llegar hasta los problemas globales.

Establecer que el *Sujeto Revolucionario Tradicional* se ha convertido en una categoría *zombi*, no da brecha a que ya no existan otras formas de acción por parte

de la sociedad para solucionar sus problemas. Lo que resulta evidente es que la vía armada que dicho Sujeto desarrollaba para sus propios fines, es ahora impensable en la era de la democracia globalizada.

Por lo tanto, para plantear lo que antaño se concebía como una *teoría revolucionaria* debe partirse desde una visión crítica de nuestras condiciones materiales, hasta llegar a la reflexión sobre el hombre y su entorno. Esto nos conducirá a involucrarnos nuevamente sobre la discusión sobre el *Sujeto*, pero ya no contemplando a este en la forma clásica impulsada desde la academia, sino entendiendo al Sujeto como substancia, es decir, como un ente dotado de significación por sí mismo, auto-centrado y transhistórico.

Esta interpretación del *Sujeto* la inauguró el marxismo y continuó con el psicoanálisis, la lingüística, el estructuralismo y el post estructuralismo de Michel Foucault. En su simiente conllevó dos supuestos equivocados sobre la interpretación del *Sujeto Revolucionario Tradicional*.

- La ideología como una distorsión de la realidad. Esto conllevó a que el *Sujeto Revolucionario* creara para sí, una especie de solipsismo sobre sus diferentes formas de acción,

creyendo que la vía armada era la única salida para abolir la opresión impuesta por el imperialismo.

- El *Sujeto Revolucionario Tradicional* se consideró como un producto transhistórico, no previendo su defunción en el futuro, porque se pensó para siempre.

Estas fueron algunas de las razones por las cuales el *Sujeto Revolucionario Tradicional* feneció y aunque existen todavía grupos guerrilleros en las montañas o en las urbes emulando a sus pares de hace 60 años, estos movimientos han caído en la marginalidad y han dejado de tener la fuerza suficiente para poner en jaque las estructuras del Estado y con ello transformar el modelo económico capitalista, ahora en su etapa neoliberal.

Es por ello que se propone el nacimiento de un *Nuevo Sujeto Revolucionario* que apela y exhorta a asumir el discurso democrático a riesgo de parecer *reformista*, pero a sabiendas de que es, al día de hoy, el único camino viable en el atribulado contexto de la globalización.

Con el incremento de los flujos políticos, económicos y sociales derivados de la porosidad transfronteriza y potenciados por las nuevas tecnologías, la sociedad informacional abre un espacio en donde la democracia se hace plausible, pues los ciudadanos se atreven a tomar la política como punto de conversación y debate público.

Por otro lado, el Estado-Nación en la era de la globalización es demasiado pequeño y parece estar bastante estancado para hacer frente a los problemas globales, en otras palabras, el Estado es muy grande para solucionar problemas de primera instancia, y muy pequeño para solucionar problemas que acongojan al mundo. Como Estado *máximo* no resuelve y como *Estado mínimo* no funciona.

En ese contexto, los *Nuevos Sujetos de la Política materializados* en ciudadanos organizados se expresan en los movimientos sociales exigiendo democracia y autoafirmación. De ahí que se haya nombrado a la *Sociedad Civil Organizada* como el *Nuevo Sujeto Revolucionario Pro Democrático*, pues su participación constante en los asuntos públicos conformará la nueva *Cuestión Social Post Revolucionaria*, haciendo de la institucionalidad y

la organización posibles trayectos para conseguir bienes individuales y colectivos.

En consecuencia, ya no es el *fantasma* del comunismo el que recorre el mundo, sino, parafraseando a Tocqueville, *el hecho más ininterrumpido, más antiguo y más permanente que se conoce en la historia...es la revolución hacia la democracia*, y para que una verdadera democracia exista debe existir la *autoafirmación*.

## Bibliografía

- Acosta, Y. (2000). "Sujeto, Democracia y Ciudadanía" en: Revista Pasos, Costa Rica, núm. 90, 9 ed.
- Aristóteles. (2009). *La Política*, México: Época
- Adler, M. (1972). *Consejos Obreros y Revolución*, México: Juan Grijalbo editores
- Barbero, M. (2020). Modernidad, Posmodernidad y Modernidades, Recuperado el día: 26 de abril del 2020, en URL: [http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/MODERNIDAD\\_posmodernidad%20y%20](http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/MODERNIDAD_posmodernidad%20y%20)
- Bauer, F. (2005). *Revisión Crítica de la Teoría del Progreso Eurocéntrica*, México: Sglo XXI.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*, México: Fondo de Cultura Económica, México.
- (2003). *La globalización: Consecuencias humanas*, México Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Tiempos Líquidos: Vivir en una Época de Incertidumbre*, México: Tusquets.
- (2000). *Modernidad Líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Vida Líquida*, Barcelona: Paídos.
- (2003). *La globalización: Consecuencias humanas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, Respuestas a la Globalización*, Barcelona: Paídos
- Bolaguer, M. (1988). *El Romanticismo como Espíritu de la Modernidad*, Montesinos España: Montesinos

- Castoriadis, C. (2005) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.  
(2011). *Historia y Creación. Textos Filosóficos Inéditos (1945-1967)*, México: siglo XXI.
- Cansino, C. (1994). *América Latina: ¿renacimiento o decadencia?*, Costa Rica: FLACSO.  
(2010). *La Revuelta Silenciosa. Democracia, Espacio público y ciudadanía en América Latina*, México: El otro occidente
- Touraine, A. (2008). *Crítica a la Modernidad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de Política*, México: Siglo XXI.  
(2007). *Materiales para una Política de la Liberación*, México: Plaza y Valdés.  
(2010). "La democracia no se justifica si no asegura la vida", entrevista de Israel Cavarrubias, en *Metapolítica*, vol. 7, noviembre. México.
- Dahl, R. (1976). *Poliarchy. Participation and Oposition*, USA: Yale University Press.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: Fundamento de la Dialéctica*, Barcelona: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- Escalante, F. (2002). "Ciudadanos Imaginarios" en *Revista Nexos*, Núm. 8, octubre. México.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura del Consumo y Posmodernismo*, Buenos Aires: Taurus.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México: Taurus.
- Guevara, E. (1978) *El Hombre Nuevo*, México: El caballito.  
(2007). *Europa en la Era Global*, España: Paídos.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la Globalización*, México: Siglo XXI.
- Jefferson, T. (2009). *The Work's of Thomas Jefferson*, U.S.A: Biliolife.

- Kliksberg, B. (2000). *Pensamiento Social en estratégico: Una nueva mirada a los desafíos sociales en América Latina*, Argentina: PNUD
- M. Vallés, J. (2007). *Ciencia Política: Una Introducción*, España: Ariel.
- Marx, K. (2007). "Prólogo a la contribución a la Crítica de la Economía Política" en *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*, México, Cuadernos del Pasado y Futuro editorial, núm, 1, 15ta ed.
- Marcuse, H. (2005). "Sobre la libertad, Necesidad, Sujeto Revolucionario y Autogobierno" en: *Youkali Revista de las artes y el pensamiento*, Argentina: Praxis a Philosophical Journal de Zagredd, núm 5, 3ra ed.
- Morales, F. (2009). "Globalización: Conceptos y Características y Contradicciones", en *Revista Reflexiones*, núm 30, ed 5ta.
- Michels, R. (1996). *Los Partidos Políticos 1. Un Estudio Sociológico de las Tendencias Oligárquicas de la Democracia Moderna*, Argentina: Amorrourtu editores.
- O' Donnell, G. (2007). *Ciudadanos de Baja Intensidad*, Barcelona: Trota.
- Pasquino, G, Bobbio N. y Matteucci N. (2007). "Revolución", *Diccionario de Política*, tomo II, 15ta ed., México: Siglo XXI.
- P. Huntington, S. (1986). "El Sobrio significado sobre la Democracia", en: *Revista Estudios Políticos*, México, núm. 22 UNAM FCPyS.
- Parenti, M. (2009). *Globalización y Democracia*". Recuperado el día 28 julio del 2020 Disponible en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1243>
- Ponte, D. (2003). *Ciudadanos Imaginarios*, México: Grupo editorial tomo.
- Posadas, R. (2015). *Realidades Liquidadas, Conceptos Zombis: El Léxico de la Política en la Globalización*, México: Gedisa/UACM. (2010). "Política y Poder en la era Transnacional" en: *La Toma de Decisiones en un Modelo Democrático*, UNAM: México.

Rist, G. (2002). *El Desarrollo: Historia de una Creencia Occidental*, Madrid: Catarata.

Sartori, G. (2008). *¿Qué es la Democracia?*, México: Taurus.

Santillán, J. (2005). *Una Perspectiva Histórica*, México: Océano.

Toledo, E. (1992). *Los Sujetos Sociales en el debate*, Teórico, México: Fondo de Cultura Económica.

Wilfred, C. (1996). *Una Teoría de la Educación*, Barcelona: Moratta.

# EDGAR MORIN Y PAULO FREIRE. DOS CENTENARIOS Y UN PROBLEMA COMÚN: LA EDUCACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN COMUNITARIA

## EDGAR MORIN AND PAULO FREIRE. TWO CENTENARIANS AND A COMMON PROBLEM: EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO COMMUNITY TRANSFORMATION

Enrique Luengo  
*Universidad Jesuita de Guadalajara*

José Guillermo Díaz Muñoz<sup>1</sup>  
*Universidad Jesuita de Guadalajara*

*Recepción: 6 de octubre de 2023*  
*Aceptación: 15 de noviembre de 2023*

### Resumen

En este artículo nos proponemos poner en diálogo las ideas centrales de Edgar Morin y Pablo Freire sobre el impacto que puede ofrecer la educación y el aprendizaje en la configuración de nuevas dinámicas socioculturales. A pesar de sus distintas miradas e intencionalidades educativas, encontramos en ellas interconexiones y complementariedades. El escrito no pretende problematizar o debatir entre estos dos pensadores, sino dar a conocer sus planteamientos sobre la educación con la intención de invitar a los lectores al acercamiento crítico de sus obras, asumiendo que las propuestas de cada uno de estos dos pensadores surgen de sus experiencias y reflexiones, de sus contextos y preocupaciones personales.

---

<sup>1</sup> Profesores del Doctorado de Educación del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. [luengo@iteso.mx](mailto:luengo@iteso.mx) y [jguillermo@iteso.mx](mailto:jguillermo@iteso.mx)

Luengo, E. & Díaz-Muñoz, J. G. (Septiembre-Diciembre, 2023). " Edgar Morin y Paulo Freire. Dos centenarios y un problema común: la educación y su contribución para la transformación comunitaria" en Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano, 6(13): 63-92

**PALABRAS CLAVE:** *Morin y Freire, educación contextualizada y compleja, transformación social, interconexiones y complementariedades.*

## Abstract

In this article we propose to put into dialogue the central ideas of Edgar Morin and Pablo Freire about the impact that education and learning can offer in the configuration of new sociocultural dynamics. Despite their different perspectives and educational intentions, we find interconnections and complementarities in them. The writing does not intend to problematize or debate between these two thinkers, but rather to make known their approaches on education with the intention of inviting readers to a critical approach to their works, assuming that the proposals of each of these two thinkers arise from their experiences and reflections, of their contexts and personal concerns.

**KEY WORDS:** *: Morin and Freire, contextualized and complex education, social transformation, interconnections and complementarities.*



## Introducción

Este artículo pone en diálogo las ideas centrales de Edgar Morin y Pablo Freire sobre el impacto que puede ofrecer la educación y el aprendizaje en la configuración de nuevas dinámicas socioculturales<sup>2</sup>. La coincidencia de celebrar en el 2021 el natalicio de Freire y Morin es lo que nos motivó a escribir en torno a las aportaciones de estos grandes pensadores a la transformación educativa, pues a pesar de sus distintas miradas e intencionalidades educativas, encontramos en ellas interconexiones y complementariedades. Dado este propósito, el escrito no pretende problematizar o debatir entre estos dos pensadores, sino dar a conocer los planteamientos sobre la educación con la intención de invitar a los lectores al acercamiento crítico de sus obras.

El escrito asume que las propuestas de cada uno de estos dos pensadores surge de sus experiencias y reflexiones, de sus contextos y preocupaciones personales. Son sus diferentes entornos lo que nos permite comprender que los autores hayan contribuido con diferentes énfasis y perspectivas a la educación y al aprendizaje con la intención de impulsar la transformación comunitaria. Paulo Freire se caracterizó por su cercanía empática con los grupos de trabajadores y analfabetos oprimidos, sentados en el piso de tierra de un galpón de madera -ya de Brasil, África o Centroamérica-. En su exilio itinerante de más de diez años, impuesto por el gobierno brasileño, nos dijo que el mundo precede a la lectura de la palabra y que esa palabra construida en colectivos nos hace conscientes de la necesaria lucha por la liberación de todos, tanto de oprimidos como opresores. Pero no solo eso, Freire se dirigió a los docentes para invitarlos a construir pedagogías críticas transformadoras. Por su parte, la vida múltiple y provocativa de Edgar Morin, de su compromiso militante en la resistencia francesa y en las izquierdas de su país, preguntándose siempre por la mejor manera de entender el mundo y de comprenderlo en su complejidad, lo llevó circunstancialmente a los pasillos de

2 Este texto tuvo su origen a partir de un panel realizado por los autores y Juan Carlos Silas en la Cátedra Pablo Latapí del Sistema Universitario Jesuita de México en noviembre de 2021.

la UNESCO, desde donde nos ha invitado a todos a pensar, conocer y aprender de manera distinta, a romper las falsas dicotomías y reconocer lo que está tejido junto. Morin nos propone con urgencia a impulsar una ecoeducación desde lo local y vincularlo con una visión planetaria, tender puentes inter y transdisciplinarios, ser conscientes de los paradigmas que controlan nuestra organización del saber, imponiéndonos la disyunción y la reducción, así como a aprender permanentemente a enfrentar las incertidumbres y a no subestimar la constante presencia del error en nuestro conocimiento.

El escrito inicia con tres apartados dedicados a presentar las aportaciones centrales de cada uno de los pensadores antes señalados. Cada uno de los apartados aborda temáticas que faciliten el enlazamiento y la comparación entre los dos autores. Por ello, se hace referencia en cada uno de ellos los siguientes aspectos: a) una breve mención sobre la vida y los contextos sociales en los que estos pensadores produjeron su obra educativa; b) la presentación de sus principales ideas en torno a la educación, el aprendizaje y su potencial contribución a la transformación comunitaria; c) y un panorama general del impacto que han tenido sus propuestas, lo que permita situar su pensamiento en los tiempos actuales, particularmente en Latinoamérica.

## Paulo Freire: el pedagogo de los oprimidos, de la indignación, de la liberación, de la esperanza y de la emancipación social

Habiendo nacido en 1921 en Recife, en la región Nordeste de Brasil, Paulo Freire murió en Sao Paulo, en 1997. La vida de Freire estuvo marcada por su enorme amor por los pobres y su educación. Por esta razón, expresada en su contribución, sus reflexiones y propuesta educativa, Freire recibió el título de *Doctor Honoris Causa* en veintisiete universidades de todo el mundo. Asimismo, en 1986 fue reconocido con el *Premio UNESCO de Educación para la Paz* y, en 1992, el *Premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos como*

### *Educador de los Continentes.*

Pero ¿qué hizo Paulo Freire para merecer estos reconocimientos? Para empezar, habría que señalar que en su trayectoria educativa, en 1962 enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días y, con ello, el gobierno brasileño aprobó la creación de miles de círculos culturales en todo el país. Sin embargo, el golpe militar de 1964 en Brasil frustró sus empeños y sufrió por ello persecución ideológica, así como prisión durante meses y un largo exilio de 15 años. Muchos años después, entre 1989 y 1991, Freire fue invitado a colaborar en la Dirección de Educación de la municipalidad de Sao Paulo, gobernada en ese periodo por el Partido de los Trabajadores (PT). Por todo lo anterior, y haciendo justicia a su gran legado educativo, en 2012, quince años después de su muerte, Paulo Freire fue nombrado oficialmente patrón de la educación brasileña.

Sus múltiples obras han sido traducidas a más de 50 idiomas. Su libro más reconocido, *Pedagogía del Oprimido*, es actualmente el tercer trabajo más citado en las ciencias sociales y el primero en el campo de la educación. Además de su libro más emblemático, entre algunas de sus obras principales se encuentran: *Pedagogía de la autonomía* (1997), *Pedagogía de la esperanza* (2007), *Cartas a quien pretende enseñar* (2005b), *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia* (2016), entre muchas más.

## El legado de Freire en América Latina y el norte global

No resulta sencillo abordar el vasto y prolífico pensamiento de Paulo Freire buscando rescatar algunos de sus aportes más significativos a la educación, particularmente en el contexto de la comunidad y su transformación. Con todo, nos animamos a proponer entre sus principales ideas en torno al aprendizaje las siguientes (Freire: 1997, 2005a, 2005b, 2007, 2016): aprendizaje del mundo y de la palabra, aprendizaje liberador, aprendizaje dialógico, aprendizaje esperanzador, aprendizaje desde

la formalidad-informalidad-no formalidad educativas, aprendizaje creativo y significativo, aprendizaje vital, humanizado y no momificado (estático). De manera breve, procedemos a explicar cada uno de estos aprendizajes en comunidad.

Es posible afirmar que el pensamiento de Paulo Freire fue capaz de alimentar y alimentarse de las diversas propuestas del pensamiento latinoamericano, expresado en la convergencia de sus diversas fuentes científicas (economía, teología, filosofía, estudios culturales y educativos) y populares, surgido al calor de los grandes cambios sociales del siglo XX en el mundo y particularmente en nuestra región.

Entre sus influencias se encuentran: la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y el neomarxismo latinoamericano, la psicología social latinoamericana, los estudios decoloniales y las pedagogías decoloniales, la educación comunitaria, la pedagogía de la alteridad, las teorías del cuidado y las epistemologías del Sur, la pedagogía crítica latinoamericana y norteamericana, las educaciones autonómicas e interculturales, la sociología y la educación sentipensante, así como la investigación-acción participativa, la comunicación popular, las expresiones artísticas latinoamericanas (muralismo, realismo mágico, teatro popular y del oprimido, entre otras tendencias) (Mejía, 2014).

Al igual que en Brasil, en América Latina el pensamiento de Paulo Freire y la práctica de la educación popular siguen alimentando una multiplicidad de organizaciones sociales (sectoriales y territoriales, ya urbanas o rurales, barriales, campesinas, indígenas), organizaciones de la sociedad civil y eclesiales (las comunidades eclesiales de base, cristianos por el socialismo, curas obreros), movimientos sociales (urbano-popular, campesino, indígena, sindical independiente) y redes de diversos tipos, sabores y colores.

Asimismo, desde la educación escolarizada latinoamericana, el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular mantienen su influencia en las Escuelas Zapatistas en México, en las escuelas del Movimiento de

trabajadores sin tierra (MST) en Brasil, en los bachilleratos populares en Argentina, en la educación comunitaria en Perú y Colombia, así como en las Escuelas de Fe y Alegría presentes en tantos países centroamericanos y sureños o, incluso, en las nuevas escuelas jesuitas catalanas de *Horizonte 2020*.

## El pensamiento freireano hoy: aprendiendo y recreando sus ideas

Con estas palabras, Moacir Gadotti comparte la expectativa a futuro de Paulo Freire en torno a su pensamiento, en un proceso de cierta reinención sin seguimiento:

*Por lo tanto, no dejó discípulos como seguidores de ideas, credos o doctrinas. Dejó un espíritu, una forma de ser, de ver, de creer y de hacer las cosas (...) Su peregrinaje alrededor del mundo como un errante de la utopía lo convirtió en un pensador rebelde (...) Por esta razón, en su último libro Pedagogía de la autonomía, hace una crítica radical del 'mal' del neoliberalismo y su 'ética del mercado' en relación con la 'ética universal del ser humano' (...) (Gadotti, 2020: 18).*

Por tanto, pudiéramos afirmar que tres elementos forman parte sustancial del pensamiento de Paulo Freire a la luz de los aciagos días actuales: la recreación-reinención de su pensamiento, la vuelta-retorno educativo popular a los sectores populares y la articulación de lo ético con político y con lo pedagógico (Jara, 2018):

- Lo ético: construcción de sentido y utopía como motor de la acción coherente, la solidaridad, el cuidado de la vida.

- Lo político: un talante individual y social democrático, con igualdad desde las relaciones de poder.

- Lo pedagógico: liberador mediante la construcción de un sujeto inacabado de transformación coherente con su práctica ético-política y desde un vínculo con la realidad para un aprendizaje intersubjetivo con curiosidad crítica y dialógica en su carácter emancipatorio-transformador.

De manera que, de la relación conflictiva y dialógica

entre oprimidos y opresores de su pensamiento original, se viene realizando una actualización de su pensamiento desde la perspectiva más amplia, actualizada y dialógica con categorías como incluidos/excluidos, explotados/explotadores, desde abajo/desde arriba, ciudadanía/desciudadanía, despojadores/despojados, discriminadores/discriminados (como la misoginia, el racismo, la homofobia, la aporofobia o rechazo al pobre, la perspectiva de género y la diversidad sexual), las violencias en sus diversas manifestaciones y estructurales.

A pesar de su gran influencia educativa y, por ello mismo, Freire fue sujeto también de críticas de diversos calibres y desde orientaciones políticas e ideológicas distintas: por un lado, entre las izquierdas radicales de su tiempo, algunos cuestionaban su falta de radicalidad para provocar e incitar a la revolución anticapitalista y antiimperialista; pero, por otro lado, desde la perspectiva educativa conservadora y dominante, el pensador brasileño era criticado precisamente por lo contrario, por su cierta radicalidad e ideologización de las conciencias oprimidas y su cuestionamiento a la educación bancaria con su consiguiente reproducción del *status quo* dominante.

Más recientemente, algunos pensadores y educólogos alternativos -como Gustavo Esteva y Raúl Zibechi (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2021)- ven en el pensamiento de Paulo Freire una especie de anacronismo, una especie de pieza de arqueología educativa, en donde el educador popular, por más que fomente el diálogo y el pensamiento liberador, se sitúa social y moralmente por encima del educando, y no en posición de equidad situada e inmersa en un ambiente de ecología de saberes compartidos donde la educación popular no es capaz de recuperar cabalmente las tradiciones y valores culturales ancestrales; otros, mientras tanto, consideran que en la educación popular no aparece el cuerpo, la música, la cosmovisión, la danza, etc., en un verdadero diálogo horizontal y no arriba-abajo, como sucede realmente en la propuesta práctica freiriana.

Pensando en sus vínculos con la educación formal, uno de los grandes retos actuales de la educación popular de Paulo Freire, de acuerdo con el educólogo español

José Antonio Fernández (2007), sería poner en diálogo la pedagogía alternativa de Freire con las corrientes pedagógicas oficiales y dominantes del presente, el constructivismo y el enfoque de competencias, si se lograra abrir un debate consecuente y respetuoso, especialmente desde la reflexión sobre la educación permanente. Un segundo reto consiste en que la teoría del diálogo, es decir, el aprendizaje dialógico freiriano habría de ser más aprovechada y desarrollada en el sistema educativo formal dado su enorme valor humanista. En tercer, lugar, Fernández propone que el impulso ético de Freire se traduzca en propuestas viables en el currículum formal y sus prácticas pedagógicas para poner en el centro a las personas que enseñan y aprenden más que en la búsqueda economicista de resultados. Y, como cuarto reto, el autor nos propone realizar un rescate del método inicial en la educación formal, algo como un constructivismo freiriano (Fernández, 2007, p. 340).

Más allá de algunos de sus retos actuales, la propuesta de Paulo Freire ha significado un gran aporte a la educación en sus diversas formas y expresiones -ya sea no formal o popular, pero también en las modalidades formal e informal- durante la segunda mitad del siglo pasado y los inicios del presente. Su compromiso con la causa de los pobres y oprimidos fue un resorte pedagógico importante para las luchas de liberación y la organización popular, muy especialmente en América Latina.

Veamos ahora, desde la perspectiva del pensamiento complejo, la propuesta educativa de Edgar Morin quien, a pesar de no ser considerado un pedagogo en sí mismo, dada su capacidad para abordar epistemológica y sociológicamente los grandes retos civilizatorios de nuestro tiempo, incluye a la educación entre ellos.

## Edgar Morin. Pensar, actuar y educar en la complejidad

Edgar Morin ha escrito una basta, innovadora y provocativa obra, que, a pesar de su diversidad y ramificaciones, se interrelacionan en lo que él ha denominado pensamiento complejo. El comprender sus

múltiples aportaciones a las humanidades y a las ciencias solo es posible si contextualizamos la historia de su vida con los diversos momentos en que produjo sus escritos, pues hay un hilo comunicante que a lo largo de los años ha mantenido unido el acontecer de su existencia con sus múltiples y variadas publicaciones.

Edgar Morin se distingue por ser un explorador del conocimiento, un aprendiz de las sorprendentes dinámicas de la vida, un insaciable indagador del saber que no solo observa al mundo sino a sí mismo, un omnívoro cultural, un estudiante libre que lee y estudia al margen de programas y claustros académicos, un interrogador sobre las cuestiones primarias y los acontecimientos imprevistos de la vida social, una persona interesada y con una voluntad permanente de unir lo separado y, también, un autor heterodoxo que no se alinea a ninguna profesión, disciplina, escuela, corriente o ismo.

Al lado de su destacada obra sobre crítica epistemológica, teoría del conocimiento y pensamiento complejo, que comprende los libros de *El método (1977-2004) (seis tomos)*, *Ciencia con consciencia (1982)*, *Sociología (1984)*, *Introducción al pensamiento complejo (1990)* y *La complejidad humana (1994)*; de sus investigaciones sociológicas empíricas, publicadas con los títulos de *La metamorfosis de Plozevet (1967)* y *El rumor de Orleans (1969)*; y de sus conversaciones con destacados pensadores y científicos, entre otros productos, gran parte de la obra de Edgar Morin se puede concebir como ensayos, donde a partir de un tema o idea central, va profundizando y adentrando en ella para desprender pistas de comprensión en la evolución de sus procesos y entramados.

Es en este contexto a finales de siglo, Edgar Morin escribió ensayos sobre la educación, *Religar el conocimiento: los desafíos del siglo XXI (1999)*, *Los 7 saberes para la educación del futuro (2000)*, *La cabeza bien puesta (2008)* y *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación (2014b)*.



## Entorno de su vida y obra

Este sucinto preámbulo de Edgar Morin permite afirmar que no ha sido un educador, en el sentido reducido del término, pues nunca estuvo adscrito a una institución educativa, tampoco fue profesor de tiempo en una universidad (salvo por dos años en Ginebra), ni ha participado en proyectos educativos comunitarios. Más bien, su labor educativa ha consistido en conferencias, seminarios, entrevistas, publicaciones, etc. donde difunde sus ideas, entre ellas las reformas que considera necesario impulsar para transformar la educación. A pesar de estas salvedades, sus escritos sobre educación están orientados al aprendizaje en comunidad para lograr transformar, a diferentes escalas, la vida personal, comunitaria y, aún, la dinámica depredadora actual de la civilización planetaria.

Pero, ¿por qué se interesó en el tema de la educación? y ¿en qué consisten sus contribuciones centrales? El conocer el entorno de la vida y la evolución de la obra de Morin puede ayudar a entender sus ideas principales en torno a la educación, el aprendizaje y su potencial contribución a la transformación comunitaria<sup>3</sup>. A continuación se expone, en unas cuantas palabras y de la manera más sencilla posible, lo que él nos propone en estos ámbitos:

- Aprender a pensar de otra manera, es decir, a pensar complejamente. Para ello, propone el pensamiento complejo, una serie de principios interrelacionados que ayudan a generar el pensar complejo (vs el pensar simplificado, reduccionista, fragmentado, determinista y atemporal).

- Conocer complejamente para incidir en alternativas de solución de los problemas complejos, lo cual conduce, entre otras estrategias y énfasis, a la inter y transdisciplina, a la educación desde lo local, a la ecoeducación, a los

---

3 Ante la falta de espacio para intentar un resumen biográfico de un hombre multifacético y de incesante actividad como Morin, los interesados pueden acudir a cualquiera de sus libros autobiográficos: Autocrítica (1959), Mis demonios (1994), Los recuerdos vienen a mi encuentro (2019), Lecciones de un siglo de vida (2021). También pueden consultarse otros libros, autorizados por él, donde relata su vida: Mi camino. Entrevista con Djénane Kareh Tager y Edgar Morin (2008). Vida y obra del pensador inconformista (2009).

equipos de investigación y a una ciencia con consciencia.

•Y, con estas nuevas aproximaciones, nos invita a buscar alternativas de repuesta a nuestros problemas colectivos, las cuales nos puedan ofrecer nuevas vías de futuro para disponer de una mejor vida comunitaria, entendiendo por ello la potencial articulación de iniciativas entre las comunidades locales y la comunidad mayor o la denominada sociedad mundo, como diría Immanuel Wallerstein (2005, pp. 75-93).

De ahí que desde su propuesta analítica y de comprensión del mundo con el pensamiento complejo como perspectiva epistémica, Morin consigue ubicar los grandes problemas civilizatorios sin caer en las soluciones simplificadoras de miradas unidimensionales y no sistémicas que no logran resolverlos en su profundidad, es decir, de manera interdimensional y sus múltiples miradas, intertemporalmente mediante la conjunción pasado/presente/futuro, en sus relaciones micro/meso/macro, en sus escalas territoriales desde lo local hasta la global, en la relación entre actores diversos y múltiples, entre otros aspectos.

## Pensar, conocer y educar en complejidad<sup>4</sup>

El propósito de avanzar en la búsqueda de un conocimiento complejo, nos dice nuestro autor, implica aprender a pensar de otra manera. Para ello, también es necesario transformar nuestra manera de educar. En palabras de Morin (2008), esto significa la reforma del pensamiento y la reforma de la educación.

Pero, ¿qué significan estas reformas? En las instituciones educativas, dice, se enseña separando a las ciencias de las humanidades, omitimos articular los saberes, perdiendo de esta manera el sentido de las grandes preguntas de lo humano, y, con ello, el sentido de nuestra responsabilidad en los diversos niveles de la vida social.

La experiencia educativa no ha invitado ni facilitado la construcción de un conocimiento enlazado, donde no solo se relacionen los saberes científicos y técnicos, sino la ética

---

<sup>4</sup> Retomamos y reelaboramos en este apartado algunas ideas de un artículo titulado "Construyendo el conocer", publicado por Contexturas (Luengo, 2002).

y la reflexión sobre las implicaciones que ese conocimiento tiene para los seres humanos y para el conjunto de la vida en el planeta.

La experiencia personal de Morin, y lo que él ha podido observar en el ámbito educativo, la ha vivido con múltiples sentimientos de carencia, entre las cuales destacan: la lejanía de la investigación y el desarrollo científico-tecnológico respecto a las problemáticas más profundas y graves de nuestra sociedad; la desvinculación entre la formación profesional y los grandes problemas nacionales; la incomunicación de los saberes disciplinares con los otros saberes; la desaparición o disminución agónica de las áreas sociales, de humanidades, de artes y de ciencias, dado el apogeo de las profesiones que exigen la dinámica económica; y el desconocimiento y no valoración de los saberes populares, campesinos, del saber hacer y vivir de grandes poblaciones, particularmente, las no occidentales.

Dado lo anterior, Morin es insistente al señalar que nuestras organizaciones y procedimientos educativos responden más al modelo de la reducción, del rechazo y de la disyunción entre los conocimientos, es decir, responden a esquemas de un conocimiento que se simplifica y homogeniza. Así, nos dice, preparamos desde el inicio de la escolarización a nuestros niños y, así, continuamos la formación de los egresados universitarios, fragmentando los problemas y, en muchas ocasiones, sin tener capacidad para observarlos, estudiarlos, buscar alternativas de solución o sin saber qué hacer con ellos (Morin, 2008). Si bien es justo reconocer que el conocimiento tiene que pasar por un proceso de especialización, es también cierto, que, éste no puede ser el final del proceso educativo.

Por otra parte, Morin observa un creciente cuestionamiento a nivel mundial de las instituciones educativas en sus diversos niveles. Observa que se pretenden reformas en diversos continentes y países, se busca mayor pertinencia y adecuación de los contenidos educativos a sus contextos actuales y se debate en torno a la manera de mejorar la cobertura y la calidad de la educación. Sin embargo, detecta que las reformas parecen expresar la desorientación que los definidores de las políticas educativas tienen del mundo, por lo que sus

transformaciones enfatizan más la adecuación unilateral a las exigencias de la dinámica de la globalización capitalista, más que a otros propósitos relacionados con problemas más graves y globales que enfrentamos en nuestras comunidades locales y en nuestra comunidad planetaria.

Según Morin, los intentos de reforma conducen a un mismo diagnóstico: el agotamiento de nuestros modelos educativos actuales, pues, entre otras múltiples deudas, enfrentamos problemas con instituciones y políticas educativas que responden de manera fragmentada y atendiendo sobre todo a los problemas inmediatos. El resultado de seguir educando de esta manera produce la sensación de vivir en la intemperie generalizada, sintiéndonos excluidos ante la gravedad y globalidad de los problemas que hoy enfrentamos, tanto en nuestra existencia individual como colectiva. Ante este panorama Morin se pregunta: ¿no será necesario reformar la manera como pensamos, la manera como construimos el conocimiento, y, por tanto, la manera como educamos?

Por ello, el reconocimiento de la complejidad consiste en volver a conocer lo que antes parecía suficientemente conocido, que aceptábamos reduciéndolo a leyes o a principios generales, a elementos básicos.

En fin, Morin comparte a lo largo de sus escritos sobre educación que poseer conocimientos no significa tener información, más bien significa saber qué hacer con ella y poder hacer algo. Esto conduce a una relación fundamental entre el conocer, hacer y convivir, o en otras palabras, entre el conocimiento, la acción y la ética, lo que puede conducirnos a una disposición y apuesta cognitiva más activa, participativa, identitaria y fraternal. En buena medida, su documento los *7 saberes necesarios para la educación del futuro (2000)*, escrito por encargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hacia fines del siglo pasado, recoge sus principales preocupaciones y propuestas en torno a la educación en el mundo.

## El pensamiento educativo de Edgar Morin en la actualidad

Una de las maneras de presentar las propuestas educativas de nuestro versátil y múltiple pensador es a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué podemos aprender y aplicar de las ideas de Edgar Morin sobre la educación en los tiempos actuales a los 100 años de su nacimiento?

Muy probablemente, la educación sea el tema por el que Morin es mayormente conocido en América Latina y es factible que muchos de sus lectores se queden con la idea de que él es, sobre todo, un teórico de la educación o, simplemente, un educador. Más que eso, llega a publicar diversos libros sobre educación por su interés en cuestionar cómo llevamos a cabo el conocimiento y el pensamiento, así por el deseo de ofrecer a las nuevas generaciones recursos cognitivos que les faciliten el enfrentar los grandes desafíos de su presente. Esa intencionalidad es lo que le llevó a la educación.

Las revolucionarias propuestas educativas de Edgar Morin despiertan y explican gran parte del interés por sus contribuciones, pues han orientado las búsquedas de un gran número de docentes inconformes con la organización, operación e intencionalidades de nuestras instituciones educativas. Así, el interés por la inter y transdisciplina, la reflexión sobre las intencionalidades de la educación, los saberes necesarios para enfrentar nuestro futuro, la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas y la articulación de conocimientos, los proyectos de investigación e intervención social en equipos con formación y habilidades diversas, la ecoeducación y la educación desde lo local, la complementariedad y las diferencias de percepción y saberes entre diversos actores sociales involucrados en un problema específico, entre otras temáticas, son inquietudes que se buscan impulsar acudiendo a las ideas de este gran pensador o que encuentran motivación en sus escritos.

Concretamente, ¿qué es lo que podemos aprender y cuáles son las aplicaciones de sus ideas en América Latina? De manera sintética, dado el propósito del

presente escrito, podríamos decir que son cuatro desafíos educativos los que plantea Edgar Morin y sobre los cuales invita a buscar permanentemente respuestas a nuestros cambiantes contextos. Estos son: el desafío de conocer y pensar de otra manera, el desafío de proponer y ensayar nuevas vías de futuro para el conjunto de la humanidad, el desafío de enseñar e investigar a partir de la articulación inter y transdisciplinar, y, por último, el desafío de explorar otras formas de educación más allá de las convencionales (Morin, 2014a, pp. 557-561).

## Tejiendo sus pensamientos: conversación entre Pablo Freire y Edgar Morin sobre las coincidencias, complementariedades y contradicciones

Un ejercicio comparativo entre los dos pensadores, con el fin de destacar lo que los une y separa, lo que los hermana y diferencia, nos ayuda a tener una mirada a la vez analítica como sintética de sus aportaciones en conjunto.

Establecer algunas semejanzas y diferencias entre Freire y Morin implica definir ciertos criterios comparativos. En este caso, se basa la comparación en los apartados que se exponen a continuación:

- El contexto social e histórico que estuvo presente en sus vidas y pensamientos.
- El propósito central de su pensar y actuar.
- El contenido de sus propuestas educativas y de aprendizaje.
- La ética y el compromiso sociopolítico que orientó su trabajo.
- La influencia de su pensamiento en la educación latinoamericana.

## El desafío que el contexto social e histórico presentó ante sus vidas

El entorno que rodeó la vida de ambos pensadores fue de agudas crisis: Morin, que, como sabemos, su nombre original era Edgar Nahum, cambió su apellido con el propósito de escapar a la persecución de los nazis, cuando participaba en actividades de comunicación y propaganda en la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente, se enfrentó al partido comunista francés al enterarse de los abusos y arbitrariedades de Stalin; y, por su parte, Freire se opuso activamente a las feroces dictaduras militares de Brasil, obligándolo a abandonar dicho país en las primeras décadas de mediados de siglo XX.

A pesar de los difíciles y críticos contextos que vivieron estos pensadores, los dos sostuvieron firmes posturas opositoras antes las injusticias del poder, lo cual habla no solo de su valentía, sino de su compromiso ético, de su solidaridad con los que sufren y de la dimensión sociopolítica de sus propuestas. Por ello, habría que destacar su enorme sensibilidad y compromiso en contra de las injusticias estructurales y la barbarie civilizatoria, en el entorno de la multicrisis sistémica o epocal. Por un lado, la postura ético-política de Freire en favor de los oprimidos y desaharrapados de la tierra y, por el otro, la enorme propuesta humanista y compleja de Edgar Morin en sus diversos escritos y posicionamientos.

## El propósito central de su pensar y actuar

La lucha transformadora y el cambio social se encuentran presentes tanto en Freire como en Morin. La opción por una sociedad democrática, sin opresores ni oprimidos en Freire o por una democracia compleja como parte de una nueva vía civilizatoria, en Morin, representa, desde nuestro punto de vista, una especial coincidencia.

Podríamos decir que las dinámicas sociales de resistencia y construcción de alternativas de transformación social se manifiestan mediante la dinámica de emancipación/ liberación de oprimidos y opresores para Freire, mientras

que en el pensamiento de Morin se conjugan dinámicas sociales diversas de transformación concebidas como metamorfosis, donde la trama subversión/reversión/conversión/regresión/disrupción (con la suma combinatoria de algunas y/o todas), permite surgir lo nuevo a través de la antropolítica y la política de civilización en tanto emergencia de una humanidad como comunidad de destino.

Otra dimensión importante de comparación se refiere a la sociopolítica. En Freire se advierte la búsqueda de un estado democrático y justo, equitativo y redistributivo, representativo y participativo, mientras que en Morin tiende hacia una regeneración de la democracia compleja, con estados nacionales soberanos e interdependientes, con democracia participativa y representativa hacia una ciudadanía planetaria. La regeneración democrática supone para Morin la regeneración del civismo, que a su vez supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad como desarrollo de la antro-po-ética. Este espíritu democrático del pensador francés lo ha acompañado a lo largo de su vida y lo considera uno de los caminos que deben impulsarse para ampliar un futuro más esperanzador para la humanidad (Morin,

Ambos pensadores ofrecen un testimonio de vida marcado por su alta calidad humana donde impera la sencillez, el humanismo, su pensamiento crítico innovador y emergente, su compromiso y solidaridad con los que sufren, su talante educativo-formativo, el amor por la naturaleza y por la vida e incluso, el haber sufrido las consecuencias de su apuesta por un mundo mejor como la prisión y exilio en el caso Paulo Freire, o haber participado en la resistencia francesa contra la invasión alemana, y, después, oponerse al estalinismo, en el caso de Edgar Morin. De manera que, habría que destacar la coherencia de sus acciones en la lucha por sus ideas. Tanto sus escritos, como sus más cercanas amistades y seguidores, dan testimonio de la coherencia entre su pensar y sus vidas.

De ahí también la gran producción intelectual de los dos pensadores y el enorme reconocimiento mundial que poseen, más allá de la distancia geográfica que los



separan: la producción de ensayos, reflexiones, propuestas teóricas, métodos de análisis y estudio, etcétera. Sus múltiples publicaciones dan cuenta de ello.

Aunado a lo anterior, la necesidad de ir más allá de su legado se constituye en otra coincidencia. Pensar *desde y más allá* de cada uno, petición especialmente reiterada por Freire y Morin para ir más allá del mito y de su legado educativo, supone repensarlos, recrearlos, enriquecerlos e, incluso, superarlos. Se trata de una petición expresa de Freire y, en el caso de Morin, su negativa a que su legado se pudiera llegar a transformar en una doctrina con discípulos que operaran como si fueran una secta de creyentes.

## La ética, el compromiso sociopolítico y las bases filosóficas-epistemológicas que orientaron sus trabajos

Una característica especial de Freire y Morin se refiere a su claro compromiso sociopolítico y su ética activamente humanista. Hemos señalado líneas atrás las consecuencias que debieron padecer, ya sea prisión, exilio o resistencia. Al mismo tiempo, sus diferencias políticas en relación con el Estado y la democracia resultan muy claras. En Freire se advierte la búsqueda de un Estado democrático y justo, equitativo y redistributivo, democrático representativo y participativo. Morin, por su parte, tiende hacia una regeneración de la democracia compleja y de una política de civilización encaminada a una nueva era planetaria.

Las bases filosóficas para pensar la realidad podrían ser otra fuente de diferencias, en la medida que se distingue en Freire a la sociedad como totalidad concreta (desde el paradigma marxista), mientras que en Morin como una totalidad compleja, es decir, donde el todo es más que la suma de sus partes y como un todo que está tejido en común, donde todo está interrelacionado, todo está *interfecundado*.

Otro aspecto reciente en la influencia de Freire se refiere al nuevo paradigma del pensamiento del sur global en torno a la "descolonialidad del poder y

del saber", en tanto un pensamiento otro construido desde el sur/sur y el sur/norte global que cuestiona el eurocentrismo y el occidentalismo del saber, el cual ha pretendido históricamente no solo ser hegemónico sino también despojar al sur global de la validez de sus conocimientos y saberes propios. Morin aboga también por un conocimiento más universal y complejo, buscando ir más allá de las confrontaciones ideológicas, restrictivas y disyuntivas, hacia un conocimiento como síntesis intertransdisciplinaria en donde convergen también otros saberes.

## El contenido de sus propuestas educativas y del aprendizaje

Percibimos una concordancia y complementariedad entre los planteamientos de Paulo Freire y Edgar Morin con un propósito central: transformar nuestra convivencia humana a diferentes escalas sociales y, junto con ello, la manera como concebimos y llevamos a cabo nuestros procesos educativos, pues para estos autores la transformación de nuestra convivencia implica necesariamente el repensar la educación.

En el caso de Freire su influencia en la educación popular y en las pedagogías críticas conlleva una cierta evolución y complejización histórica que se expresa en la diversidad de temas-dimensiones que aborda (derechos humanos, medio ambiente, territorio, feminismo, sectorial, etc.), los múltiples escenarios de aprendizaje (informales, formales, no formales, así como culturales, interculturales y transculturales), los actores que involucra (popular, gubernamental, público, privado) y la variedad de geografías (sur global, norte global).

Por su parte, Morin y su apuesta por una educación compleja donde imperen la conjunción más que la disyunción del conocimiento mediante la práctica inter y transdisciplinaria, se buscaría un aprender humanitariamente la complejidad del individuo (*sapiens/demens*), de la sociedad, de la especie y del planeta y, muy especialmente, el aprender a manejar la incertidumbre.

Otras características coincidentes en la manera de

entender la educación y el aprendizaje -que consideramos están presentes en Freire y Morin y que por cuestiones de espacio solo enlistamos a continuación- son:

- Ambas propuestas se oponen a sistemas sociales que vulneran, oprimen, indignan, generan barbarie e injusticia (pedagogía de la indignación, diría Freire; educación contra la herencia de muerte o contra todo tipo de barbarie, diría Morin). Son personajes que enseñan con su vida, una vida comprometida con causas justas y, en consecuencia, sus posturas contravienen el pensamiento educativo de su época.

- Apuestan por un aprendizaje contextualizado, problematizador y concientizador de nuestro ser y estar en el mundo. Para Freire y Morin el contexto es lo que les motiva a repensar nuestra condición humana. Según el primero, un aprendizaje problematizador debe situarse reconociendo las condiciones locales y globales de existencia así como los problemas de la comunidad. Para Morin, un conocimiento pertinente debe partir de hacerse preguntas ante lo que parece normal y evidente, en otras palabras, nos dice, problematizar y, para ello, el primer imperativo es contextualizar el objeto de conocimiento. Una educación como práctica de la libertad es la apuesta central de Pablo Freire; una educación con conciencia, acompañada con el impulso de unos conocimientos con la mismas características, es abogada por Edgar Morin (2022, p. 103).

- Asumen la urgencia del diálogo, lo que permite abrir caminos al conocimiento y la acción, a través del diálogo grupal o colectivo (todos aprendemos entre sí, entre los diversos saberes, diálogo intercultural, diálogo entre las disciplinas, diálogo entre las tecno-ciencias y las humanidades). Ambos pensadores enfatizan que la realidad es observada desde particulares y múltiples puntos de vista.

- Se comprometen con la transformación y el cambio educativo. Demandan la innovación educativa en múltiples aspectos o frentes, tanto en el ámbito formal como en el no formal. Además, sus propuestas son creativas y han ofrecido múltiples exploraciones de nuevas prácticas pedagógicas y derroteros educativos.

- Creen en un aprendizaje liberador a través de la acción transformadora y el impulso a la acción. Aprender a leer para leer el mundo y actuar sobre él, diría Friere; conocer para participar activa y responsablemente ampliando las posibilidades de vida para el futuro, sería la manera de expresarlo de Morin.

- Sostienen la necesidad de la autonomía de las personas y los sujetos colectivos. Tomar conciencia, decidir y convertirse en ciudadanos activos, desde el compromiso en el espacio de lo local hasta la ciudadanía planetaria. De aquí, también, que tanto Freire y Morin señalen la importancia que tiene la interacción entre democracia y conocimiento, entre ciudadanía y educación. Esta opción socioeducativa "desde abajo" manifestada muy claramente en Freire, a partir de los oprimidos o trabajadores y campesinos (excluidos, explotados, marginados, violentados, despojados), y para Morin en relación con los ciudadanos descuidados, desde nuestro punto de vista constituye un sello coincidente entre ellos.

- Apuestan por la esperanza, pues puede afirmarse que estos pensadores nos ofrecen un legado hacia la utopía, conteniendo un aprendizaje esperanzador. Dicho en otras palabras, sus pensamientos abonan a una filosofía optimista, emancipadora. Se trata de la utopía como esperanza: una sociedad transformada, con justicia, fraternidad-solidaridad, libertad y equidad social, en donde la esperanza para Freire se convierte en una exigencia ético-política; mientras que para Morin la esperanza se funda en lo improbable de la realidad y, por tanto, fincada en su azar e incertidumbre, así como con la apuesta intencionada de los ciudadanos.

Las diferencias más notorias, desde el punto de vista de Edgar Morin, con Paulo Freire, es la invitación a complejizar la problemática educativa. Aspecto que era más acentuado en los primeros escritos de este último y que fue matizando. Por ejemplo, al referirse a la dicotomía entre opresores y oprimidos; el buscar el cambio educativo únicamente desde abajo; etc. No obstante lo anterior, habría que reconocer que ya el mismo Freire en su *Pedagogía del oprimido* advertía que

el oprimido llevaba marcado el sello e identificación con el opresor, manifestándose en la forma de actuar con otros como proyección de este. De ahí que, en su proceso de concientización y liberación, el oprimido fuera capaz de liberarse no solo a sí mismo, sino también a su opresor de sus propias ataduras opresoras. Como señala de Sousa (2022, pp. 12-13):

*Las dicotomías entre el dominador y el dominado –o entre el opresor y el oprimido– son mucho más complejas de lo que cabe imaginar, en la medida en que todo sistema perdurable de dominación termina por ser una cocreación (Mamdani, 2020, citado por De Souza). En diferentes contextos, algunos grupos sociales pueden ocupar posiciones contradictorias en el sistema de dominación (los opresores en ciertos contextos son oprimidos en otros). Algunos grupos pueden ser los protagonistas cruciales del sistema de dominación, mientras que otros no son sino participantes marginales o meros cómplices. Algunos incluso pueden quedar fuera de la dicotomía opresor/oprimido. Hay un amplio margen para posiciones e historias híbridas o mestizas (Glissant, 2020, citado por De Souza).*

Otra diferencia sustancial con Freire es que Morin no fue un educador en acción, a comparación del primero. Si bien, el segundo concebía la importancia del aprendizaje entre todos y la riqueza que generaban los grupos de reflexión. Por ejemplo, en la investigación que realizó en una comunidad pueblerina plantea lo fundamental que es establecer una comunicación horizontal y aprendizaje mutuo entre los investigadores y los pobladores de la localidad donde se desarrolló el estudio (Morin, 2012, pp. 543-554 y 558).

A diferencia de Morin, Freire pone énfasis en la educación popular y no formal, es decir, fuera del sistema educativo, contribuyendo con nuevas estrategias y prácticas pedagógicas. Lo anterior acontece tan solo en la primera etapa de su pensamiento, para luego ampliar su propuesta a la educación escolarizada en donde el educador es entendido también como docente y, más allá de ello, cuando Freire busca incidir en el sistema educativo

público como secretario de la Secretaría Municipal de Educación del Municipio de Sao Pablo entre 1989 y 1991, durante la gestión petista de Luiza Erundina de Sousa<sup>5</sup>. Sin oponerse a ello, Edgar Morin centra sus 7 saberes para la educación del futuro (2000) para los contenidos educativos escolarizados y en su otro libro, La cabeza bien puesta (2008), propone una serie de reformas en los diversos niveles educativos, desde educación básica hasta la superior.

## La influencia de su pensamiento en la educación latinoamericana

Es notable la significativa presencia de Paulo Freire y Edgar Morin en América Latina. Ambos pensadores desde hace años han alentado la búsqueda de nuevos derroteros en los procesos educativos y en el diseño de futuros más alentadores para los habitantes de nuestro continente y de otras partes del mundo.

De Freire, hemos señalado su enorme influencia en los procesos, instituciones y organizaciones de la educación popular y de las pedagogías críticas, sumergidas en un proceso histórico de evolución permanente. Institutos, redes de organizaciones civiles y centros educativos impulsan nuevas formas de concebir y relacionar la educación popular con otras dimensiones de la realidad en busca de su transformación: de ahí su vínculo con los derechos humanos, el medio ambiente, el feminismo, las economías solidarias y alternativas, los territorios y bienes comunes, como parte de sus agendas de cambio social. Al mismo tiempo, nuevas propuestas de pedagogías críticas emergen en las periferias de América Latina, tanto escolarizadas como no escolarizadas, muchas de ellas autónomas del sistema educativo oficial. Otras buscan reorientar el sentido de la escuela en sus niveles básicos, como ha sido el caso de *Fe y Alegría*, un movimiento internacional de educación popular integral y promoción social, basado en los valores de justicia, libertad,

---

<sup>5</sup> Tenía a su cargo las 691 escuelas elementales públicas de la ciudad, con más de 700 mil estudiantes y 36 mil profesionales (entre profesorado y personal de administración y servicios).

participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, dirigido a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de las sociedades, como ellos señalan (Fe y Alegría, 2009).

También, en una especie de híbrido, el aprendizaje situado y el análisis-estudio de temas y problemas bajo un enfoque y tratamiento interdisciplinario y transdisciplinario acercan el pensamiento complejo a las aulas de algunas escuelas en transición pedagógica.

## Conclusiones

A lo largo del presente texto hemos abordado el pensamiento y los aportes a la educación de dos grandes pensadores a cien años de su natalicio: Paulo Freire y Edgar Morin, ambos nacidos en el año 1921. El pretexto para ello lo constituyó un panel realizado en noviembre de 2021 en el que participamos los autores del presente texto y al que hicimos referencia en una nota en la introducción.

Luego del recorrido realizado, y con base en ellos, queremos provocar algunas reflexiones finales que nos permitan seguir cuestionando, actualizando o repensando algunas de las necesarias transformaciones en torno a la educación que nos exigen el presente y el futuro.

Si es verdad que el gran reto actual en el planeta consiste en impulsar una necesaria transformación civilizatoria dada la gravedad de la multicrisis, en consecuencia, podemos afirmar, a la manera de estos grandes pensadores, que "la educación qué no va a cambiar el mundo, pero educará a quienes pueden transformarlo".

En síntesis, los dos pensadores tratan de generar una educación al servicio de los dinamismos naturales, sociales, económicos y culturales encaminados a pensar en otras posibilidades educativas con carga liberadora y emancipadora. Esta inquietud creciente en nuestras sociedades desde hace años la han anticipado algunos pensadores, como Peter Kropotkin, Iván Illich y Pablo Freire y, más recientemente, Edgar Morin. En unas pocas palabras, se trata de educar para la vida; para más y mejor vida; para una vida con mayor justicia y libertad, para una vida en abundancia.

De manera que, desde nuestro punto de vista, promover una *bioeducación* se vuelve una tarea urgente y necesaria: se trata de una educación para la vida, desde la vida y por el cuidado de la vida, tanto a nivel del individuo, pero también en su nivel comunitario y societal, así como de la especie y del planeta entero. Dicho en términos de Edgar Morin, educar para la toma de conciencia activa de nuestra *Tierra Patria*.

Una educación de esta naturaleza podría tener algunas características, de las cuales, sin ser limitativas, mencionamos las siguientes:

- *Educación compleja*: enseñar a enfrentar la incertidumbre y la construcción-fortalecimiento de certezas humanitarias con el apoyo de una formación inter/transdisciplinaria, el análisis y solución de problemas y proyectos en equipo y la adopción de miradas relacionales desde la multi-interdimensionalidad (económica, social, política, cultural, ambiental, territorial, etc.), la relación de escalas micro/meso/macro, la conexión interterritorial de lo local, con lo regional, lo nacional y lo global, la relación intertemporal pasado/presente/futuro, la conjunción sentipensante de pensamiento/emociones/acción, entre otras relaciones.

- *Edudiversidad*<sup>6</sup>: nos referimos a la apuesta por una educación diversa, en la búsqueda de la "unidad en la diversidad" (unitax multiplex) capaz de reconocer y promover los diversos aportes, apuestas y emergencias educativas en favor de la vida; con vasos comunicantes de reflexión y acción donde la incertidumbre, la emergencia, la sustentabilidad-entropía y los valores universales como libertad, justicia, equidad, inclusión, participación democrática, entre otros, tengan lugar.

- *Una educación no neutral pero incluyente y compasiva-comprehensiva*: tomando partido desde abajo (lugar ético-social-político-teológico-filosófico-epistemológico), pero buscando incidir también hacia arriba y hacia los lados, en una perspectiva de 360 grados. Esta educación debe partir desde el lugar social de quienes sufren agravios múltiples (los empobrecidos, los excluidos, los

---

6 Nos animamos a sugerir este neologismo como expresión de la unión de la diversidad de enfoques educativos.



despojados, los violentados, los patriarcalizados), así como desde quienes resisten y construyen alternativas para conquistar su derecho a existir y vivir una vida con dignidad. Por ello, la urgencia de una educación creativa y recreativa, capaz de contagiar a estudiantes y profesores el gusto por el aprendizaje con sentido humanitario y liberador, y capaz también de contagiar lateralmente a otros actores, sectores y movimientos sociales y populares diversos, incluyendo su incidencia y reconocimiento desde la política pública y el sistema educativo.

- *Una educación situada*: partiendo del contexto, de la complejidad social y de la vida y desde la perspectiva glocal (realidad cercana y lejana), donde las oscuridades-silencios y las luces-voces humanas y del mundo sean reconocidas (homo sapiens-ludens), capaces de generar nuevas utopías para otros mundos posibles.

- *Una educación polifonética*: que pretenda fomentar el diálogo igualitario entre educadores y educandos, así como de saberes (los comunes, los populares, los ancestrales, los científicos).

- *Una educación transformal*: buscando articulaciones o vinculaciones múltiples entre la educación formal (escolarizada), no formal (no escolarizada) e informal (el aprendizaje social en la familia, las instituciones, las organizaciones, las comunidades, los movimientos, etcétera), en tanto escenarios de aprendizajes vicarios o testimoniales en la observación activa de prácticas en favor de la vida.

Finalmente, nos gratifica el saber que muchos de nosotros, y miles más, siguen siendo animados por los pensamientos de Freire y Morin, pues significa que, con todo lo provisional que puedan llegar a ser nuestras "verdades", estamos participando del flujo de la corriente de la historia múltiple, diversa e inclusiva que busca perfilar nuevos futuros; conscientes de que estamos navegando en la incertidumbre del mundo y de la educación pero sabiendo que nos estamos acompañando, porque ser un naufrago solitario es lo peor que puede haber, mientras que un ejército de naufragantes cuando menos es una compañía, es estar unos con otros para repensar la educación y el mundo.

## Bibliografía

- De Souza, B. (2022). *Tesis sobre la descolonización de la historia*. Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais -CES.
- Fe y Alegría, (2009). "Expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina". Seminario Fe y Alegría, Banco Mundial - Magis América: Lima, 19-21 de octubre de 2009. Recuperado de: <https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/ActaSeminarioLimaLibro1vf.pdf>
- Fernández, J.A. (2007). "Paulo Freire y la educación liberadora". En J. Trilla (coordinador), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005b). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2020). "La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros". ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-2618>
- Jara, O. (2018). "Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social". En Guelman, A., Salazar, M. y Cabaluz, F., *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lemieux, E. (2011). *Edgar Morin. Vida y obra de un pensador inconformista*. Barcelona: Kairós

- Luengo, E. (2002). "Construyendo el conocer", en *Contexturas*. Publicación de la Universidad Iberoamericana León., Año 3, Núm. 8, abril-julio 2002.
- Mejía, M.R. (2014). "La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo". *Education Policy Analysis*. Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-31, Arizona State University.
- Moraes, M.C. (2001). "Educar y aprender en la biología del amor". En PUC/SP/BRASIL, Feb/2001. Recuperado de: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/educar\\_y\\_aprender.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/educar_y_aprender.pdf)
- Morin, E. (1976). *Autocrítica*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1995). *Mis demonios*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle. Journées thématiques concues et animées par Edgar Morin*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du future*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión*.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2014a). *Au rythme du monde*. Paris: Archipoche.
- Morin, E. (2014b). *Enseigner a vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris: Actes Sud/Play Bac.
- Morin, E. (2019). *Les souvenirs viennent a ma recontre*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (y D. K. Tager) (2010). *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2021). *Aprender en libertad: 100 años desde Freire. Diálogo con Catherine Walsh, Gustavo Esteva y Raúl Zibechi*. Viernes 11 de julio. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=gbuo7qFJTIE>

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

# EL DIAGNÓSTICO COMO BASE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

## DIAGNOSIS AS A BASIS OF EDUCATIONAL INTERVENTION

Plácido Juárez Lucas <sup>1</sup>  
*Centro Regional de Formación  
Docente e Investigación, Educativa*

*Recepción: 20 de octubre de 2023  
Aceptación: 20 de noviembre de 2023*

### Resumen

El presente artículo aborda la importancia del diagnóstico en la planeación e intervención educativa, por medio de las variantes conceptuales, las cuales determinan la pretensión del estudio y el alcance de éste. En el centro de análisis se encuentran los propósitos del diagnóstico educativo como los fines de su realización. Se sostiene que los estudios son tan complejos como la claridad y amplitud de sus propósitos, en consecuencia, los medios más apropiados para la realización del diagnóstico educativo deben ser congruentes con los propósitos, las variantes de análisis y el nivel espacial donde trabajan los

---

<sup>1</sup> Doctor en educación Superior y Profesor investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación, Educativa, región centro (CREDOMEX).

actores educativos. Dadas las características del estudio diagnóstico, se puede enriquecer con varias herramientas metodológicas que permitan conclusiones más asertivas para la intervención educativa.

**PALABRAS CLAVE:** *dirección por valores, evaluación, gestión universitaria, procedimiento*

## Abstract

This article addresses the importance of diagnosis in educational planning and intervention, through conceptual variants, which determine the purpose of the study and its scope. At the center of analysis are the purposes of the educational diagnosis as well as the purposes of its implementation. It is argued that studies are as complex as the clarity and breadth of their purposes, consequently, the most appropriate means for conducting the educational diagnosis must be congruent with the purposes, the analysis variants, and the spatial level where the educational actors work. Given the characteristics of the diagnostic study, it can be enriched with several methodological tools that allow more assertive conclusions for educational intervention.

**KEY WORDS:** *: diagnosis; educative intervention; didactic forms; pedagogical adaptation.*

## Introducción

### *Problemática en la intervención educativa*

El presente trabajo obedece a una problemática educativa, la cual, consiste en la dificultad de brindar atención adecuada al proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, que, en un conjunto socioeducativo, tiene que ver con un problema en la forma de educar en las escuelas, es decir en la intervención educativa, se ha demostrado que, una fuente de esta problemática es al realizar la planeación de clases por parte de los docentes, momentos donde surgen diferentes interpretaciones sobre lo que se considera un diagnóstico adecuado, por ello, en este trabajo se aborda, por un lado, distintas maneras en las cuales, se puede realizar diagnóstico según el punto de partida o la finalidad del sujeto que investiga. Por otro lado, se exponen algunos puntos críticos que facilitan o dificultan el trabajo en la realización del diagnóstico escolar. Cabe resaltar que, dichos puntos críticos tienen que ver con la experiencia documentada de la práctica educativa, la cual corresponde a una aportación del sujeto y los actores educativos involucrados en el proceso de intervención educativa, el cual, desde el punto de vista de Alzate, et al, (2023 ) se interpreta como el conjunto de acciones encaminadas hacia la obtención de una finalidad pedagógica y educativa, por medio de una metodología adecuada para alcanzar los resultados planeados y esperados.

En el ámbito formativo, la intervención educativa depende del diagnóstico educativo en los espacios escolares, por tanto, el conjunto de la acción formativa debe realizarse de forma secuencial y ordenada.

Esta investigación tiene como objetivo, estudiar los diversos enfoques desde los cuáles, se puede elaborar diagnóstico para la intervención educativa por medio del análisis del papel de los actores sociales y educativos, mismos que forman parte de la realidad educativa, con la finalidad de comprender mejor los espacios e interrelaciones donde los sujetos formativos pueden intervenir.

El diagnóstico ha sido necesario desde la antigüedad,

su uso se generaliza desde el paso del cosmocentrismo al antropocentrismo en diversas culturas antiguas. Es bien conocido el oficio griego de la educación, su dedicación trascendió hasta nuestros días, y son nuestros maestros desde ese legado intelectual que persiste en el tiempo y el espacio. Antes de los tiempos del florecimiento ateniense, varios maestros ya eran doctos en la noción de la forma de indagar los primeros conocimientos sobre cualquier fenómeno de su interés, basta con visualizar la historia clásica.

Las sociedades del lejano oriente desde hace miles de años ya ajustaban su intervención educativa con las premisas de un diagnóstico del autoconocimiento propio, autocontrol y la virtud por el bien general, además del respeto por los seres que viven alrededor. Hoy en día, las culturas que viven el taoísmo, hinduismo y budismo, tienen rasgos parecidos en las formas de diagnosticar su educación, pero en su unicidad cada una tiene sus variantes educativas. Se menciona lo anterior dado que las culturas orientales tienen gran preminencia en su intervención educativa teniendo como base un adecuado proceso de diagnosticación educativa desde la antigüedad hasta nuestros días.

El presente estudio se respalda de la lógica interdisciplinaria, toda vez que el pensamiento educativo, en su planeación e intervención combinan diversas disciplinas que participan de manera heterogénea, por tal razón no hay una intervención de la misma magnitud o naturaleza, más bien un diálogo de complementariedad para resolver los problemas educativos. Asimismo, se recurre a la transversalidad en la medida que los problemas y soluciones trascienden por diversas disciplinas al mismo tiempo; una situación podría hacer converger a las disciplinas en algún punto, sea en la operatividad o en la percepción.

En un primer momento el análisis aborda las variantes conceptuales que se desprenden de la concepción coloquial y académica, lo cual sugiere el estudio de diferentes niveles de rigurosidad dentro del pensamiento educativo, que van desde la conceptualización empírica, documentada y de prospectiva. Se analizan las vertientes más próximas de



aplicabilidad educativa con relación al diagnóstico desde el plano individual, colectivo e institucional, toda vez que, a los niveles socioeducativos jerárquicos corresponde una valoración relativa a la misma funcionalidad estructural.

Los aspectos subyacentes a la realización del diagnóstico determinan de forma considerable la eficiencia y efectividad de este, en numerosos lugares los colectivos educativos no toman en cuenta dichos factores que son conformados con la voluntad de los sujetos que realizan el diagnóstico y de quienes lo reciben. Los aspectos subyacentes causarán considerables imprecisiones en los resultados del diagnóstico y en su interpretación como indicador para la toma de acciones.

El enfoque epistemológico resulta imprescindible en el ámbito educativo, toda vez que los conceptos formativos desde la enseñanza tienen que ver con los fenómenos cognoscitivos que desde la disciplina filosófica epistemología, conlleva a la obtención y validación del conocimiento. Ante tales circunstancias los procesos comparativos de la evaluación educativa y la ciencia epistemológica dialogan para determinar la aplicación conceptual, teórica y metodológica.

En esta investigación se sostiene que el diagnóstico conlleva un propósito implícito dentro de la comprensión del fenómeno educativo que se realiza desde el entendimiento factual, por lo tanto, la realidad es el punto de partida, también lo es el medio del desarrollo formativo y el escenario mismo de la evaluación de la educación. En cada propósito del diagnóstico existe una intención del entendimiento humano por superar su condición presente, más aún si es adversa (Dasein<sup>2</sup>). También desde el entendimiento se involucra la comprensión e interpretación educativa, entonces, desde las categorías gnoseológicas, el diagnóstico se alumbró como la base de la intervención educativa.

Las herramientas operativas para realizar el diagnóstico suelen ser variadas según el carácter, el rigor o las necesidades que desean conocerse, es entonces que se trabaja con metodología que enriquece nuestras formas de

---

<sup>2</sup> El ser ahí, de su origen alemán, y que se utiliza para dar a entender una situación difícil del ser humano.

conocer la realidad; la etnografía, el análisis del discurso educativo, análisis FODA, matriz de marco lógico, curvas de Gauss, suelen ser algunas de las formas de acceder al conocimiento en el diagnóstico para la intervención educativa, ello permitirá el acercamiento y profundización del mismo.

El diagnóstico educativo se ha estudiado más desde el enfoque de la gestión escolar y la didáctica, aunque también se han elaborado estudios interesantes desde el punto de vista psicosocial referido a conocer las necesidades de los estudiantes y el proceso docente, en estos estudios se han encontrado las deficiencias entre la coordinación de los actores educativos que, desde el enfoque de la gestión escolar puede subsanarse mediante el diálogo de acercamiento entre los mismos. Aunque esto no siempre es tan efectivo dado que los lazos Inter docentes no siempre están determinados, por lo tanto, no son visibles sin un conocimiento previo más profundo. Ante estas situaciones se requiere un análisis mayor previo (diagnóstico) que diversifique la mirada desde varios enfoques y permitan la visión interna y externa del conjunto colectivo a intervenir.

## Metodología

El trabajo se encuentra organizado en dos partes, la revisión documental y análisis histórico y la aplicación de encuestas de criterio abierto, dicho procedimiento se organiza de la siguiente manera:

1. Se procedió a realizar una revisión documental (resultados de revisión y análisis histórico), acerca de los autores que aportan en el campo de la pedagogía y específicamente el tema del diagnóstico, para ello se recurre a la historia de la pedagogía, de numerosas fuentes contenidas para el propósito de este análisis (W. Jaeger, N. Abbagnano y A. Visalberghi). Se abordan autores en perspectiva histórica que forman el antecedente práctico que pudo ser sistematizado para apoyo en la actualidad.
2. Como una segunda parte de resultados y para tener un mayor panorama sobre el diagnóstico educativo,

se aplicó una encuesta a 92 personas que trabajan como docentes en diferentes grados escolares, las preguntas de esta encuesta fueron:

¿Cómo define el diagnóstico?

¿Qué elementos debe contener un diagnóstico?,

¿Qué tipos de diagnóstico existen?

¿Cuál es la finalidad de realizar un diagnóstico escolar?

¿Qué implicaciones tiene la aplicación del diagnóstico escolar?

¿Cuáles herramientas metodológicas pueden ser de apoyo en la realización del diagnóstico educativo?

¿qué elementos debe contener la estructura del diagnóstico?

Esta encuesta fue realizada mediante el formulario en herramientas de Google. Cabe resaltar que el formulario permitió la entrada de respuestas abiertas al criterio. La encuesta fue aplicada en línea de marzo a mayo de 2023. El análisis se realizó en el mes de junio de 2023, y en cada apartado de los resultados se muestra el trabajo de síntesis de las respuestas obtenidas.

## Resultados

### *1. Resultados de revisión y análisis histórico*

Se muestra la sistematización de los enfoques teóricos del diagnóstico escolar, aplicando un criterio personal sobre lo más representativo de la temática, de forma anticipada se han mencionado las principales fuentes históricas.

Con base en la revisión histórica realizada, Homero es considerado por numerosos autores (Jaeger W., N. Abbagnano, A. Visalberghi) como uno de los primeros educadores que han dejado legado en el campo del diagnóstico por su particular forma de enseñar y difundir su conocimiento, se tiene documentado que; realizaba sus intervenciones educativas desde su hábil oído, entrenado para diagnosticar las necesidades de sus solicitantes y de esa manera poder ofertarles un discurso, clase u orientación personalizada, recuérdese que era ciego, pero ello no le impidió ser un genio de la narración, material educativo de diversas extensiones y formas (Abbagnano & Visalberghi, 1964).

En la expedición de los diez mil, Jenofonte expone

detalladamente las formas estratégicas en las que concibe su diagnóstico de vida<sup>1</sup>, a su vez, Sócrates ya aplicaba el diagnóstico desde que planteaba las primeras preguntas simples con sus amigos con los que entabló sus diálogos (Mayéutica dialógica), las preguntas se hacían complejas cuando enriquecía las respuestas del hablante con dudas y más suposiciones, ya era evidente que la mayéutica se trataba de un diagnóstico orientado hacia la iluminación de los parlantes y la generación del conocimiento para compartir con otros (Jaeger, 1962).

También el maestro Platón sabía que el correcto diagnóstico en la sociedad de su tiempo impactaría directamente en el interés de sus estudiantes, logrando con ello una gran aceptación y demanda de la *akademos* como escuela de ciencias y filosofía, cabe resaltar el papel del diagnóstico de contenido en conocimientos de geometría y aritmética como requisitos previos para la enseñanza de la filosofía, cuestión que marcó una época de mentes brillantes del pensamiento occidental (Abbagnano & Visalberghi, 1964).

Aristóteles (sobre las causas de la manifestación de la realidad), Arquímedes (la legitimidad material), Heráclito (el devenir), Parménides (la trasmutación), por mencionar algunos, fueron grandes maestros del análisis, la evaluación y el diagnóstico, ello les valió la escritura de numerosos estudios que prevalecen y que son vigentes en la actualidad (Jaeger, 1962).

La edad media y moderna nos gratifica con enormes personalidades del pensamiento educativo y celebres maestros de la diagnosticación cognitiva y transcendental, Tomas de Aquino (los gentiles), Leibniz (realidad variable pero medible), Kant (apriorismo), Hegel (Fenomenología del espíritu), Marx (lógica Dialéctica), Dewey (Revolución educativa moderna) y Freud (Psicoanálisis), cada uno con un genio indescriptible en la historicidad pero explicable desde la eticidad, convergen en la naturaleza de la percepción y el adecuado abordaje del análisis, comprensión e interpretación de la realidad desde los

---

<sup>3</sup> Jenofonte le llama el diagnóstico de vida porque de aquel dependía de que regresasen a salvo él y sus compañeros griegos desde el imperio persa a las tierras del Peloponeso.

variados campos del conocimiento, ello alude a un solo fenómeno general: la especificidad del diagnóstico educativo (Godet, 2000).

La época moderna tiene sus propios frutos, de los cuales L. Vygotsky, Piaget, Ausubel, y Gramsci, entre otros, representan el florecimiento del diagnóstico y la intervención educativa. De lo anterior resulta la visión del enfoque interdisciplinar del diagnóstico en los diversos antecedentes intelectuales que sigue vigente su legado y transformando el mundo de la educación reajustando los métodos, las formas y los conceptos para comprender la intervención educativa (Krieger, 2004).

## 2. Resultados de aplicación de encuestas por formulario (sistematización)

¿Cómo define el diagnóstico?

El diagnóstico y sus variantes conceptuales<sup>4</sup>

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas en línea mediante formularios, El diagnóstico es considerado como *proceso individual cognitivo*<sup>5</sup> (en su cotidianidad) suele representar el proceso que pretende conocer previamente los fenómenos que se presentan en el pensamiento humano, dichos eventos pueden ser espontáneos (corto plazo) o fenómenos más duraderos (mediano y largo plazo), el ser humano puede diagnosticar imágenes, suposiciones, afirmaciones o refutaciones. El medio esencial de la diagnosticación individual cognitiva son los sentidos y los conocimientos que se tienen como acervo cultural (personal y directa), también se diagnostica mediante el apoyo del diálogo con un tercero (diagnosticación con base secundaria) ambas pueden tener las mismas posibilidades de ser fructíferas, depende de la conexión humana (Zabalza, 2004).

del método, los sentidos pueden engañarnos al realizar una interpretación equivocada, pero para ello contamos

---

4 La diferencia con el proceso de evaluación es que éste, se realiza después de la intervención educativa, y se evalúan los mismos aspectos en su comportamiento real, normalmente para determinar que tanto se alcanzó lo planeado en la intervención, esto sirve para mejorar reajustando nuevamente todo el conjunto educativo.

5 Puede influir el medio ambiente natural y social, esencialmente se trata del diagnóstico que enfrenta el ser humano estando solo o entre la colectividad, normalmente ocurre sin planearlo o pensarlo.

con el razonamiento, de ahí que el ser conscientes de los errores humanos, anticipa ya un modo de analizar distintamente la educación. Hume (1890) aportó grandes razonamientos desde el empirismo, sobre todo el hecho de que el ser humano como sujeto de formación, tiene la capacidad y la virtud de depurar las experiencias vividas para generar la construcción de mejores pensamientos. Lo anterior significa que la experiencia que arraiga en la conciencia humana permite que el individuo tenga mejores formas de expresar lo que siente y piensa, además de percibir las dificultades en el diálogo con sus semejantes, entonces, dichas cualidades le permiten realizar diagnósticos de mayor calidad efectividad (Díez, 2014).

El diagnóstico como proceso de las relaciones sociales (familia, instituciones y sociedad) suele ser:

I) planeado con cierta frecuencia dentro de las instituciones educativas y gubernamentales. Por lo tanto, dentro del ámbito educativo el diagnóstico provee; el estado del aprendizaje, el proceso docente, la gestión escolar, la eficiencia administrativa, o la eficacia de conjunto etc. En cada uno de estos aspectos mínimamente van implícitos cuatro propósitos que se encontraron mediante entrevistas con actores educativos:

i. La cuestión de contenido

a. De Currículo. Identificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, las normas y procedimientos que se siguen para el orden, tramites y convivencia.

b. Las relaciones interinstitucionales. Abarca la gestión de eventos, convenios y proyectos con instituciones homologas (misma rama o nivel educativo) e instancias superiores (en nivel educativo o estructura de autoridad)

c. Recursos materiales y financieros. la adquisición, gasto, movilidad o inventario.

ii. La cuestión humana.

a. De aplicación. Busca ver la aplicación de conocimientos adquiridos para mejorar las relaciones inter-estudiantiles e inter-docentes.

- b. De retroalimentación institucional. Evidencia que tanto se han buscado nuevos convenios útiles a la institución y proyectos de innovación dentro de la gestión escolar. Si es que los hay ver que tanto han sido de utilidad para retroalimentar las funciones sustantivas de la escuela y el conjunto educativo.
  - c. De relación beneficio-costos. Se trata de identificar que los beneficios sociales educativos se corresponden con la infraestructura y presupuesto asignado de forma directa o indirecta. En algunas instituciones este indicador aunado a los anteriores define el aumento o disminución del techo presupuestal.
- iii. Visión interna.
- a. Combina la cuestión de contenido y cuestión humana para obtener la orientación de la gestión institucional interna en cada uno de sus factores.
- iv. La proyección
- a. Con la visión interna se plantea una ruta hacia afuera, son las acciones positivas que se definen a largo plazo para fortalecer la visión general del conjunto educativo.
- II). No planeado.

Todos los aspectos anteriormente señalados pueden realizarse sin previo aviso, esto se hace generalmente para captar otra fase de la realidad educativa distinta de la aplicación diagnóstica planeada. La experiencia educativa señala que se muestran patrones educativos más reales con la aplicación espontánea. Algunas veces, en cada una de las formas aplicables pueden intervenir las figuras de autoridad, aunque esta posibilidad no es la misma para todos los docentes.

## Empírico

Es el tipo de diagnóstico que tiene como base la *experiencia y el sentido común*. La experiencia del investigador puede generarse a través de los años y la frecuencia con la que es practicada una cierta actividad. Para la realización del diagnóstico, la experiencia puede traducirse en el manejo de los procedimientos, aplicación de normas y protocolos, así como en la resolución de problemas dentro de la misma dinámica. El sentido común en el investigador es la cualidad que le permite el acercamiento y trato adecuado con lo que va a diagnosticar. El sentido común también implica hacer lo que es razonable para la mayoría de un colectivo o comunidad, como, por ejemplo:

- a) Muestras de cordialidad como el saludo a la llegada y despedida al irse.
- b) Ayudar a las personas cuando lo requieran
- c) Apoyo y comprensión en la relación con alumnos, inter-docente y entre autoridades
- d) Buscar los mecanismos de flexibilidad en la aplicación del diagnóstico educativo.

Lo deseable sería que el investigador desarrollase sentido común de trato y de diálogo con el paso del tiempo, a esto se le llamaría experiencia y sentido común aplicado, y aunque no sucede en todos los casos, ambos factores dicen mucho del investigador<sup>6</sup> que diagnostica.

---

<sup>6</sup> Se le llama investigador al que diagnostica, analiza, contrasta, evalúa etc., toda vez que su actividad tenga la intención, acción y efecto de conocer para mejorar, indistintamente, el docente que diagnostica es un investigador, muchas veces sin saberlo. Lo que pasa es que la academia y la sociedad misma identifican más la investigación con la escritura de artículos y libros que con la aplicación del conocimiento, aunque en realidad hay mucha relación entre estas cuestiones.



## De revisión documental

Es una forma de diagnóstico en la cual, el investigador tiene como base la lectura o experiencias previas del tema, también cuenta con afirmaciones de teóricos que han estudiado la temática y que la bibliografía postula como referentes destacados. En una escala gradual, es más compleja que la empírica, toda vez que esta última está contenida dentro del sustento. Se le llama diagnóstico documentado cuando se sustenta en un respaldo de antecedentes que han sido puestos en documentos disponibles y que se han sido revisados en tanto son ejemplos de los cuales se puede aprender experiencia, operatividad y prospectiva. Bajo esta forma puede desarrollarse el análisis del discurso educativo, en el cual se sistematiza lo más destacado de la experiencia de otros diagnósticos previamente elaborados.

De forma complementaria, un diagnóstico documentado se apoya tanto de los antecedentes, como de las referencias teóricas disponibles. Entonces el sustento teórico viene a ser un pilar fundamental para argumentar los diferentes enfoques y variantes que pueden aplicar según la temática o necesidad escolar en cuestión. Por el lado de los referentes teóricos, existen bibliografías especializadas en cada área del conocimiento; llámese diagnóstico escolar; de infraestructura (INIFE<sup>7</sup>) y de comprensión, como el de Aragón y Jiménez; diagnóstico de los estilos de aprendizaje. (Arriaga, 2015).

Un referente destacado desde la visión del conjunto educativo es el de Luis Sobrado (2015), quien plantea el diagnóstico educativo desde los contextos sociales y profesionales, un trabajo con aportación sociopedagógica.

El diagnóstico documentado no siempre tiene los resultados esperados, por lo tanto, no siempre llena las expectativas del investigador, el docente o la autoridad educativa, pero representa una forma más de obtener datos confiables, la interpretación es relativa a los sujetos que obtiene la información.

---

7 Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa

## De prospectiva:

El diagnóstico de prospectiva se apoya en las anteriores (empírica y documentada) pero añade el componente de los escenarios futuros; futable (futuro deseable) y futurible (futuro posible) (Godet, 2000). No siempre los diagnósticos tienen la misma finalidad, algunos tienen mayor pretensión que otros, razón por la cual requieren de una dimensión más profunda. El diagnóstico de prospectiva tiene el propósito de convertirse en un referente de modelo futuro, para ello requiere de distintas perspectivas que le permitan alcanzar la figura de "prospecto", lo que se desea llegar y lo que es posible llegar, dicha visión se plasma mediante un conjunto de actividades planeadas después de la realización del diagnóstico, con el fin de alcanzar la expectativa.

En el ámbito educativo, hay dos grandes referentes que orientan la planeación e intervención, se trata de:

- a) Diagnóstico como visión futable, el cual consiste en los escenarios deseables, bajo esta perspectiva se señalan los aspectos en positivo que el conjunto escolar educativo pretende alcanzar desde el plano curricular, de gestión administrativa, el proceso docente y los aprendizajes en los estudiantes. Las miradas negativas no tienen cabida en este espacio.
- b) Como realidad funcional, diagnóstico futurible. Se plantea con base en los resultados, todo lo que puede alcanzarse de manera real, lo que no es posible lograr y lo que no puede estimarse con certidumbre, este panorama establece de forma cuantificable lo que racionalmente se alcanzará en un tiempo determinado y en las áreas estudiadas.

La idea general del diagnóstico de prospectiva es visualizar metas rigurosas que siempre busquen superar las expectativas educativas para intervenir mejor cada vez, trabajando desde el plano real. Aunque lo futable vaya más adelante que lo real, se trata de acortar esa distancia en la medida de lo posible. Lo anterior permitirá ajustar la intervención y planeación educativa bajo escenarios de mayor certidumbre.

## Posibilidades de aplicabilidad educativa

Diagnosticar en el ámbito educativo puede tener diferentes finalidades según la entidad que realiza el trabajo, las necesidades a resolver o las pretensiones de mejora en la calidad educativa. Los objetivos más generales tienen que ver con una planeación e intervención más eficaz, de manera que los actores educativos puedan ir más allá de sí mismos y aportar al conjunto de la educación desde donde se encuentran laborando. Algunas posibilidades de aplicabilidad educativa son:

### Para la percepción general individual o colectiva

Es la valoración del estado de la enseñanza y aprendizaje, la gestión escolar y el proceso docente desde el plano individual (normalmente realizado por las figuras directivas), de manera colectiva también la realizan los cuerpos académicos, los consejos directivos y las juntas institucionales. Cada una de estas figuras elaboran el diagnóstico mediante juntas programadas, o reuniones al azar. De esta forma de diagnóstico destaca el propósito que por lo regular no es de conocimiento profundo, sino sirve de guía previa para tomar ligeras decisiones dentro de un marco de facultades discrecionales por parte de los directivos.

### Para valoración interna

Se trata de un diagnóstico de profundidad considerable dentro de un marco normativo escolar, y se busca que los resultados que arroje el estudio puedan servir para la toma de decisiones que conduzcan hacia una mejora escolar. Normalmente los indicadores internos han de señalar como se está llevando a cabo la organización del personal, como se dan las relaciones entre actores educativos, la funcionalidad de las figuras directivas, así como la relación de beneficio entre la capacidad de la infraestructura humana y física con los contenidos curriculares y los aprovechamientos escolares por parte de los estudiantes (aprendizaje-enseñanza)

## Para valoración externa

Con los resultados del diagnóstico se valoran las formas de vinculación pasadas y presentes con instituciones externas para buscar nuevos vínculos con actores educativos del mismo nivel o superiores dentro de la estructura general jerárquica.

## Para referencia regional, estatal y nacional/

Un diagnóstico llega a ser referencia regional, estatal o nacional según se trabaje inferenciando y contrastando los resultados obtenidos con los de otras instituciones al interior del estado o del país, su realización requiere el carácter interdisciplinar con los parámetros de autenticidad y rigurosidad adecuados.

## Para toma de decisiones preventivas y correctivas en el momento

Los estudios de diagnóstico suelen arrojar resultados no esperados, es decir, deficiencia o problemas en los rubros abordados, razón por la cual, los directivos o actores educativos involucrados se ven en la necesidad de tomar acciones correctivas o preventivas a situaciones posteriores, de ahí la necesidad de los diagnósticos para la intervención educativa.

## Para planificación e intervención de mediano y largo plazo

La experiencia educativa ha mostrado que es mejor prever y proyectar las acciones educativas con tiempo suficiente, esto se logra mediante diagnósticos integrales frecuentes que permitan planificar las intervenciones educativas en el mediano y largo plazo. Esta dinámica permite a los actores educativos desarrollar una organización confiable basados en la participación colectiva responsable.

## Implicaciones subyacentes al diagnóstico

Disposición humana al diagnóstico, (como sujeto de aplicación y como sujeto que aplica)

En la realización del estudio de diagnóstico los actores educativos manifiestan cierta disposición conductual (negativa, neutra o positiva). Normalmente algunas personas no les agrada mucho cooperar con estos estudios, y su actitud o respuesta es limitada o nula en algunas ocasiones. Otras personas muestran una actitud de colaboración agradable y entusiasmada, sus respuestas son amplias y propositivas. Finalmente, también hay quienes muestran desinterés por la finalidad del diagnóstico, aunque puedan colaborar de forma positiva se les considera dentro de la voluntad neutra, dado que responden únicamente lo que se les pide. Algunos maestros como A. Makárenko dieron gran importancia a las personas con disposición neutral, toda vez que eran quienes daban razón del estado educativo más crítico, sin quitarle ni aumentar nada (Ruiza & Tamaro, 2004).

Recursos materiales, logísticos, técnicos, financieros.

Dentro del marco normativo de una institución educativa, este tipo de diagnóstico se aboca a dimensionar el grado de correspondencia entre la infraestructura física, los recursos financieros y humanos con los resultados o calidad educativa que se brinda en un espacio educativo determinado. Normalmente se miden los patrones de eficiencia, capacidad organizativa y finalmente; utilización, subutilización y sobre utilización de infraestructura. con esta información los tomadores de decisiones estiman las probabilidades de ampliación de recursos o infraestructura.

## De coordinación y relación entre actores

Se enfoca exclusivamente al factor humano organizacional desde el punto de vista docente, institucional, de zona, regional, estatal, nacional. En esta modalidad se analiza; la coordinación, vínculos, dependencias, jerarquías y esquemas de adaptación a los fenómenos educativos.

## Breves herramientas metodológicas para el diagnóstico educativo

Según los resultados de encuesta, los estudios de diagnóstico no suelen seguir un formato común o universal, más bien se orientan bajo una misma lógica que es secuencial, gradual y mínimamente perceptiva, eso significa que dichos estudios por más sencillos que sean se respaldan en enfoques intelectuales de pensamiento y se basan en ciertas técnicas para obtener los datos y finalmente obtener una conclusión. Algunas herramientas se mencionan a continuación como proposición ideal dentro del ámbito educativo, esto no limita la incorporación de otros métodos de análisis que se conozcan a profundidad o que sean de requerimiento procedimental.

### El análisis FODA educativo (Sobrado, 2005)

Es una técnica de estudio diagnóstico utilizado en el sector empresarial, su utilización ha llegado ya a otros sectores de la sociedad, entre ellos al académico, dentro del cual se trabajan cuatro grandes cuadrantes relacionados entre sí:

- a) Fortalezas: los resultados positivos de contenido, curriculares, humanos y de gestión en el ámbito educativo.
- b) Oportunidades: sobre todo las áreas poco o nualmente exploradas en las que se identifique potencial educativo dentro de un espacio determinado.
- c) Debilidades: se enlistan las actividades, relaciones y propósitos de los diferentes rubros que se han

trabajado pero que de alguna manera no han resultado de la manera esperada.

- d) Amenazas: Normalmente se enlistan aquellos factores que ponen en riesgo la estabilidad de aprendizaje, las relaciones docentes o el conjunto educativo.

La forma de aprovechar esta identificación de factores FODA, se realiza de manera *dispar-complementaria*; es decir, que los factores negativos se unen con los positivos para equilibrar la relación y disminuir lo débil y la amenaza. De forma esquemática, se sitúan los factores en cuatro cuadrantes donde las fortalezas y las oportunidades ocupan los dos cuadrantes superiores, mientras que las debilidades y amenazas se colocan en la parte inferior. Siguiendo la forma gráfica, se cruza una línea flecha diagonal para relacionar las fortalezas con las amenazas (mayor positivo con mayor negativo) y las oportunidades con las debilidades (menor positivo con menor negativo). En la interpretación gráfica y durante el análisis de identificación, las fortalezas deben potenciarse para eliminar en la medida de lo posible a las amenazas. Por otro lado, las oportunidades deben explorarse y explotarse de manera provechosa para disminuir las debilidades. De forma general tiene la ventaja de identificar con claridad los puntos estratégicos negativos y positivos del funcionamiento educativo. Como desventaja esta la ausencia de criterios socioemocionales, psicopedagógicos que no pueden abordarse como simples indicadores negativos o positivos.

### El árbol de problemas educativos

Dentro del ámbito educativo, se utiliza el árbol de problemas como la relación causal de problemas y soluciones simples y aparentemente lógicas. Las raíces representan el origen de los problemas, el tallo representa el desarrollo de los problemas en conjunto, las ramificaciones representan las consecuencias y el grado de complejidad de estos. De forma analítica e identificando la ramificación de problemas, se suele dar propuestas a los problemas en cada coyuntura (raíz, tallo y ramas)

dicho seguimiento debe permitir encontrar soluciones estructurales o de conjunto.

Tiene la ventaja de ser una herramienta de rápida aplicación e interpretación. La desventaja más notoria es la sobre estimación o subestimación de los problemas y soluciones: es decir que, pueden considerarse como problemas los asuntos que no lo son, por otra parte, podrían no considerarse dentro de la lista de problemas a temas que, si lo son, en consecuencia, las soluciones propuestas estarán con cierta distorsión que afectaría de forma determinante el estudio diagnóstico. Para esta herramienta de estudio se recomienda trabajarlo en colectivo y con el tiempo suficiente para depurar las confusiones antes mencionadas.

### Matriz de Marco Lógico educativo

Es una técnica de análisis diagnóstica y resolutiva que se emplea con frecuencia en la gestión escolar de diferentes niveles y jerarquías. Su estudio contiene varios formatos, de los cuales, el más común contempla tres etapas, la primera de ellas en la recopilación de información de las diferentes áreas educativas o instancias a estudiar (programas, reglamentos, informes, protocolos). La segunda etapa consiste en la elaboración de una tabla donde se establecen (de forma vertical en el extremo izquierdo) los propósitos, problemas a resolver y la visión general de la institución, normalmente estos puntos van jerarquizados en orden de importancia. Dentro de la tabla se establecen también (de forma horizontal superior) las metas, formas de verificación e indicadores, mismos que permitirán realizar lo propuesto (Godet, 2000).

La tercera etapa consiste en la formulación de una conclusión general acerca de la percepción sobre el alcance de las metas, normalmente se mencionan aspectos de organización, cooperación y ética profesional. De forma general es una herramienta muy utilizada, dado que permite funcionalidad y rapidez en los estudios de intervención realizados dentro del ámbito educativo.



## Herramientas estadísticas básica

Las herramientas estadísticas resultan imprescindibles en la mayoría de los estudios, dado que su uso permite un acercamiento desde el análisis de los números, dichos indicadores son interpretados para obtener conclusiones que ayudaran a la toma de decisiones para la intervención educativa. Además de las formas más conocidas dentro de los estudios; promedio, la moda, la mediana, tablas de frecuencia e intervalos de secuencia, se utiliza la regresión lineal como una forma de rastrear los datos base que permitieron un comportamiento determinado al momento del análisis, normalmente sucede cuando se grafican indicadores y se interpretan los datos de los resultados. La campana de Gauss es también utilizada como medio de análisis del comportamiento de la operatividad educativa, su lectura radica en ubicar los rangos adecuados situados dentro y fuera de la curva "normal". Las herramientas estadísticas básicas vienen contenidas dentro del paquete de análisis de Excel<sup>8</sup> y también puede ser utilizado en los estudios de evaluación educativa, toda vez que dentro de este paquete contienen los formatos para determinar viabilidad y rendimiento, todo ello con la interpretación humana.

### Etnografía.

La etnografía es una herramienta sociológica empleada con frecuencia en los espacios educativos porque parte del sentido común del investigador, los actores educativos y las comunidades sociales. Bajo este esquema sociológico, la etnografía como diagnóstico, contempla el tacto para generar confianza y que los mismos actores educativos expresen su sentir sin necesidad de preguntar mucho. Se trata de acercarse a los sujetos de la educación por medio del involucramiento en las tareas cotidianas. Alan Firth (2010) señala la gran importancia de la observación

---

8 Excel es el programa de office más utilizado y naturalmente con el que más están familiarizados los actores educativos, aunque hay una gran variedad de programas computacionales para el análisis estadístico aplicado a los estudios educativos.

participante y la escritura de resultados inmediatamente después de la jornada diaria. Cabe mencionar que la etnografía es una herramienta que procede de la etnometodología como disciplina que estudia las formas del orden social cultural en sus diversas variantes y da especial relevancia al trabajo de campo y con las comunidades (colectivos sociales) rurales o urbanos, por ello la etnografía dedica la observación participante en la descripción de las costumbres y tradiciones culturales empleando en sentido común de los colectivos estudiados (Garfinkel, 1967).

### Análisis del discurso educativo

De acuerdo con los resultados obtenidos, otra de las formas para obtener valiosa información en los diagnósticos educativos es por medio del análisis del discurso educativo, el cual implica dimensionar una interpretación amplia de las personas que trabajan en un espacio escolar determinado. Normalmente el análisis del discurso educativo requiere un conocimiento amplio de la técnica sociológica y también de los actores educativos. El discurso educativo aborda la interpretación de los sujetos estudiados según la forma de hablar, los conceptos utilizados, las referencias otorgadas, los miedos que muestran y la satisfacción misma; todo ello expresado de forma explícita, dado que en numerosas ocasiones los sujetos suelen decir algo positivo, pero en el análisis podría no serlo, según la actitud individual y de conjunto. Esto también se estudia como herramienta educativa y desde el punto de vista sociológico, toda vez que los individuos suelen hablar y comportarse de una manera frente a numerosas personas y de otra de manera solitaria o con pocas personas.

### Herramientas sociológicas generales (categorías de la sociedad).

Como herramienta general, la sociología contiene numerosas técnicas y enfoques, pero para el caso especial de aplicación educativa se recurre mínimamente a las categorías de la sociedad, mismas que abordan conceptos,

categorías sociales o enfoques teóricos específicos:

- a) Estratos sociales. Busca identificar los niveles de preparación académica y de percepción de ingresos en los actores sociales, estos factores revelan parcialmente el comportamiento, el lenguaje y la acción.
- b) Enfoques de las elites. Permite identificar la tendencia de superación personal de los actores sociales según su vocación y el ingreso económico. Normalmente las tendencias indican preparación y actualización académica permanente para poder escalar en la estructura funcional educativa.
- c) Posturas sociológicas en la educación. Permite identificar las posturas manifestadas por docentes y directivos escolares, normalmente la postura educativa da referencia de la voluntad y el tipo de trabajo que los sujetos están dispuestos a realizar. Las posturas que se estudian en la educación son: liberal (abierta al cambio gradual), Conservadora (lo mismo que da resultado) y transformacionista (abierta al cambio total). La lectura de estas posturas permite diseñar la forma de proceder en el dialogo y la acción educativa, de ahí su gran utilidad en la intervención educativa.
- d) Interculturalidad. Esta dimensión es de las pocas que se permite incluir la naturaleza cultural de los estudiantes, docentes y directivos. Regularmente identifica la riqueza de pensamiento, lenguajes y costumbres de los sujetos estudiados, dicha riqueza en diversidad puede ser ampliamente aprovechada para potenciar las oportunidades de intervención educativa.

## Estructura general del diagnóstico

De acuerdo con la pregunta sobre los elementos de debe contener un diagnóstico, las respuestas se encuentran en la siguiente tabla, la cual se considera adaptable según las necesidades del actor educativo.

### Datos generales de identificación de la entidad educativa

Formas de aplicación diagnóstica educativa	Rubros educativos generales	Objetivos generales por concepto	Variantes de análisis educativo	Posibilidades de aplicabilidad	Técnicas y herramientas de apoyo
-Preguntas	-Proceso docente	-Conocer	-Empírica	-De percepción individual	-Análisis FODA educativo
-Observación	-Currículo formal	-Profundizar	-Documentada y sustentada	-De percepción colectiva	-El árbol de problemas educativos
-Diálogo personal	-Currículo oculto	-Comparar	-De prospectiva	-De valoración interna	-Matriz de marco
-Diálogo colectivo	-Gestión escolar	-Identificar		-De valoración externa	-Lógico educativo
-Estudio documental de archivo	-Aprendizaje	-Comprobar		-Para referencia regional, estatal y nacional	-Herramientas estadísticas básica
-Estudio por videograbación		-Relacionar			-Etnografía
		-Experimentar			Análisis del discurso educativo
		-Fortalecer			

Conclusiones por rubro:

Conclusión general de acuerdo con la variante de análisis educativo y la aplicabilidad posterior del estudio:

## Conclusiones

Cuestiones epistemológicas y sociológicas del diagnóstico

La realización diagnóstica implica la participación de distintas categorías sociológicas y epistemológicas, estas categorías se ven involucradas, toda vez que las variantes mediante las cuales se realiza el estudio tienen que ver necesariamente con el entendimiento y la capacidad intelectual de los actores educativos por comprender su realidad y trabajar en la superación de ésta mediante la planeación e intervención educativa.

Diagnosticar es comprender nuestro entorno estudiantil y docente

Como un hecho inmediato o una pretensión posterior al estudio, el diagnóstico implica la categoría de la comprensión de la realidad mediante el conocimiento del entorno social y espacial. Esto significa que dentro del entendimiento humano sucede un proceso de construcción

cognitiva que permite enlazar los significados que arroja la realidad estudiada y que por tanto deberán contrastarse con los conocimientos que ya posee el individuo o el colectivo social, para poder agregar una forma de reconfiguración de acciones que mejoren la forma de educar y mejorar dicho proceso.

Diagnosticar implica interpretar las posibilidades de la planeación e intervención educativa.

La interpretación para la transformación de la educación, solo se logra con la comprensión de la realidad, lo cual implica que los actores educativos establecen la claridad de los actos que se están realizando y que deben corregirse o proyectarse, entonces el proceso educativo pasa de lo abstracto a lo concreto. Desde el plano filosófico se dice que el pensamiento educativo se ha superado.

El diagnóstico significa el desarrollo de la conciencia en sí y para sí de los actores educativos.

El diagnóstico no serviría de nada si los sujetos educativos no desarrollan la conciencia en sí (conciencia de su participación cotidiana voluntaria, lo que son en sí mismos), y la conciencia "para sí" (que permite ser plenamente consciente de los logros que se obtienen trabajando en equipo, en conjunto). Ambas conciencias son parte de una misma dinámica, el vivir en comunidad, desarrollarse en sociedad y convivir en la escuela.

El diagnóstico orilla el pensamiento hacia las múltiples realidades dentro de una realidad conjunta.

Los estudios de diagnóstico vislumbran la conjunción del trabajo individual dentro de un trabajo colectivo, tanto en intención como en acción. Por lo anterior se dice que el pensamiento es orillado a múltiples realidades dentro de una realidad mayor, dicha concepción se obtiene de los nuevos enfoques sistémicos donde el ser humano debe partir de sí mismo para concebir la realidad colectiva, en consecuencia, debe salir de sí mismo para ir hacia la

percepción de conjunto con los demás individuos que a su vez realizan el mismo ejercicio de síntesis y reflexión intelectual.

Diagnosticar para transformar la comunidad educativa

Tal como lo señalaba Marx desde finales de 1860, se trata de interpretar con la mayor exactitud posible la realidad del mundo natural y social, pero para el caso exclusivo del mundo social, se trata de superar la interpretación mediante la transformación de la realidad adversa que viven los grupos de la sociedad humana más desprotegida y vulnerable; en este caso el sector de la educación básica y los demás niveles educativos (Ruiza y Tamaro, 2004).

## Bibliografía

Atenas, 3 (31), 63-74. [Fecha de Consulta 12 de agosto de 2021]. ISSN: Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

INIFE. (2016). Diagnóstico de Infraestructura Física Educativa. A cargo del Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y el Instituto Politécnico Nacional

Godet M. (2000). Caja de herramientas de la prospectiva estratégica. 4ta. edición. Instituto Europeo de Prospectiva Estratégica. España.

Díez Álvarez, L. G. (2014). David Hume y la ciencia de la opinión. Comunicación y Hombre, (10), 109-119. [Fecha de Consulta 12 de agosto de 2021]. ISSN: 1885-365X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129432541012>

Aragón García, M. & Jiménez Galán, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (9), 1-21. [Fecha de Consulta 12 de agosto de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>

- Sobrado Fernández, L. (2005). EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO EN CONTEXTOS SOCIALES Y PROFESIONALES. Revista de Investigación Educativa, 23 (1), 85-112. [Fecha de Consulta 12 de agosto de 2021]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321951006>
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derridá 1930-2004. En revista AnalesIIE84, UNAM, 2004. PP. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v26n84/v26n84a9.pdf>
- Ruiza, M., Fernández, T. & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Antón Makárenko. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/makarenko.htm> el 13 de agosto de 2021.
- Firth, A. (2010). Discurso & Sociedad, Newcastle University, United Kingdom Traducido por Teresa E. Cadavid G. Vol. 4(3), 597-614 Alan Firth, Etnometodología
- Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. Prentice Hall. \_\_\_\_ (1974) The origins of the term 'ethnomethodology'. In R. Turner (ed.): 15-18.
- Abbagnano & Visalberghi. (1964). Historia de la pedagogía. Mexico. FCE.
- Jaeger, W. (1962). Paideia, los ideales de la cultura griega. FCE.

# PROCEDIMIENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN POR VALORES EN LAS UNIVERSIDADES.

## PROCEDURE FOR THE EVALUATION OF MANAGEMENT BY VALUES IN UNIVERSITIES

Zaily Leticia Velázquez Martínez  
*Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)*

Carlos Manuel Osorio García  
*Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)*

*Recepción: 20 de octubre de 2023*

*Aceptación: 20 de noviembre de 2023*

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar un procedimiento para la evaluación de la Dirección por Valores en una universidad cubana, con la finalidad de establecer un mecanismo eficiente para las prácticas de evaluación de la gestión de los directivos en este centro educativo y perfeccionar la estrategia organizacional. La investigación que sustenta los resultados de este artículo fue de tipo mixto (cualitativa-cuantitativa), en ella, además del diseño de este procedimiento, se realizaron dos escalas de evaluación de la dirección por valores, una para directivos y otra para docentes. La pertinencia y factibilidad de esos aportes fue validada a través del criterio de expertos y su aplicación en una universidad cubana. Para efectos de este trabajo sólo se presentará el diseño del procedimiento para la evaluación de la Dirección por Valores. Los resultados de su aplicación parcial permitieron la identificación, evaluación y propuesta de acciones para la mejora en la implementación de la dirección por valores,



a partir del análisis de las variables liderazgo legitimador, las expectativas de recompensas adecuadas al esfuerzo, la formación específica y la participación de los trabajadores y directivos.

**PALABRAS CLAVE:** *dirección por valores, evaluación, gestión universitaria, procedimiento*

## Abstract

The objective of this study was to design a procedure for the evaluation of Management by Values in a Cuban university, with the purpose of establishing an efficient mechanism for the management evaluation practices of managers in this educational center and perfecting the organizational strategy. The research that supports the results of this article was of a mixed type (qualitative-quantitative), in which, in addition to the design of this procedure, two evaluation scales of management by values were carried out, one for managers and another for teachers. The relevance and feasibility of these contributions was validated through the judgment of experts and their application in a Cuban university. For the purposes of this work, only the design of the procedure for evaluating management by values will be presented. The results of its partial application allowed the identification, evaluation and proposal of actions to improve the implementation of Management by Values, based on the analysis of the legitimizing leadership variables, expectations of rewards appropriate to effort, specific training and participation of workers and managers

**KEY WORDS:** *management by values, evaluation, university management, procedure*

## Introducción

Al realizar un análisis de los enfoques de dirección que se implementan en la actualidad en las universidades cubanas, se evidencian con mayor énfasis tres de estos enfoques (Dirección por Objetivos, Dirección por Procesos y Dirección por Valores), los cuáles son promovidos en la planificación estratégica del Ministerio de Educación Superior (MES). Independientemente de lo antes expuesto, constituye un reto en la actualidad lograr la mejora en la implementación integradora de estos enfoques.

La Dirección por Procesos y la Dirección por Objetivos cuentan con formas de evaluación concretas que posibilitan trabajar sobre las deficiencias encontradas, no obstante la Dirección por Valores se encuentra carente de maneras de evaluar su adecuada ejecución. Al no contar con un procedimiento que oriente sobre cómo identificar sus carencias, se imposibilita la proyección de acciones de mejora en la implementación efectiva de este enfoque de dirección, lo que a su vez influye en una práctica directiva eficaz y en el logro de las metas de la organización con eficiencia. (Velázquez, Del Toro y Osorio, 2020: 4).

La Dirección por Valores al decir de García y Dolan (1997), es una herramienta de liderazgo estratégico y más que una nueva moda para dirigir empresas, es una nueva forma de entender y aplicar conocimientos, planteada desde mediados del siglo XX por la Psicología Social y otras ciencias de la conducta.

García y Dolan (1997: 5), consideran que dicho enfoque pretende hacer:

(...) una actualización de los planteamientos ya clásicos del Desarrollo Organizativo (DO). Esta actualización pretende algo tan básico como introducir realmente la dimensión de la persona dentro del pensamiento directivo, y no únicamente a nivel de "teoría formal", sino en la práctica diaria.

Sobre el nivel de orientación organizacional que promueven los valores dentro de la institución, García y Dolan (1997: 35) manifiestan que:

(...) toda empresa estructurada culturalmente ha de tener explícitamente definidos dos grandes grupos

de valores o principios compartidos que orienten sus objetivos de acción cotidianos: Los valores finales asociados a su visión (¿hacia dónde vamos?) y su misión( razón de ser o ¿para qué?), y los valores instrumentales u operativos asociados a la forma de pensar y hacer las cosas con que la organización pretende afrontar las demandas de su entorno e integrar sus tensiones internas para alcanzar su visión y su misión.

Basados en los fundamentos teóricos de estos autores, y considerando su certero análisis de los aspectos que se deben tener en cuenta en la comprensión de la Dirección por Valores en las organizaciones, los autores de este artículo asumen dichos preceptos como guía teórico-metodológica para el diseño de un procedimiento para evaluar la Dirección por Valores en una universidad cubana.

## Nota Metodológica

En el desarrollo de la investigación de la que emerge este artículo se empleó una metodología mixta, el estudio fue de tipo no experimental, descriptivo. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos, en correspondencia con el objetivo trazado. Entre los métodos teóricos se encuentran: análisis y síntesis, inductivo - deductivo, histórico - lógico, sistémico y estudio de caso.

Entre los métodos empíricos se emplearon: la observación, revisión de documentos existentes en diferentes sedes de la universidad objeto de investigación, específicamente los relacionados con la recopilación de la información de los indicadores que expresan los conceptos analizados (liderazgo legitimador, formación específica, participación y expectativas de recompensa). Se aplicaron dos encuestas, una a 65 trabajadores y otra a 19 directivos, con el objetivo de analizar las diferencias de criterios entre ambos grupos, además, como parte de la utilización del Método Delphi se aplicaron dos encuestas a 23 expertos para su valoración del procedimiento, así como el Statistics Program for Social Sciences (SPSS)

para Windows versión 21.0, para el procesamiento de la información y la obtención de los resultados.

## Desarrollo del trabajo Procedimiento para evaluar la implementación de la Dirección por Valores

La concepción del procedimiento propuesto tiene como antecedentes las indagaciones realizadas en el ámbito de la gestión universitaria y el sistema empresarial de manera general, que de una u otra forma contribuyeron en las concepciones teóricas y metodológicas que fueron asumidas en este estudio, entre las que se encuentran las investigaciones de los valores y los valores compartidos de García y Dolan (1997); González (1998); Domínguez (citada en Fernández, 2003); López (citado en Fernández, 2003); Revilla (2013); Pérez (2013) y Toniut et al. (2015); cuyos abordajes teóricos de los valores en el contexto organizacional sirvieron para una mayor comprensión de la categoría, lo que se expresa en el diseño del procedimiento, en los análisis teóricos que se desarrollaron en la investigación y en la determinación de los componentes de la dirección por valores que fueron asumidos.

En relación con la gestión por procesos se analizaron los autores: Ferrer (2006); Méndez (2011) y Ortiz (2014), tomando de sus análisis el valor que se le brinda no sólo al cliente externo, sino al cliente interno como protagonista del logro de la excelencia organizacional. Respecto a la Dirección por Objetivos se revisaron las publicaciones de: García y Dolan (1997); Castell y Ariosa (2000) y Ossorio (2011), la información extraída de sus investigaciones posibilitó comprender la utilidad práctica de diseñar cuidadosamente la ruta a transitar en la estrategia de las universidades.

En la esfera de las investigaciones de la gestión universitaria se analizaron las efectuadas por: CINDA (1992); Martínez y Góngora (2000); Lopera (2004); Harris (2008); Horruitiner (2008); Narvárez (2008); Asprella (2011); de León, et al. (2011); Almuiñas y Galarza (2012); Méndez (2011); Castro (2012);

Ortiz (2014) y Rodríguez (2014), todos estos autores describen en sus indagaciones las particularidades de la dirección de las instituciones de educación superior, las características de la cultura organizacional de estos espacios y la importancia del rol social que cumplen en el desarrollo de la población de manera general y de los países a los que devuelven profesionales con un alto nivel de competitividad en el mercado laboral.

En relación con las proyecciones metodológicas y procedimientos analizados que se han dedicado al análisis de la Dirección por Valores, constituyen referencias de la actual propuesta: García y Dolan (1997); Ronda (2007); Ramos (2005); Sarmentero (2007); Plascencia y Zaldívar (2008); Hernández, Sacerio y Carballé (2010); Díaz (2003, 2010, 2011); Borges (2011); Vilariño (2009); Fernández (2012); Boria et al. (2013); Grotestán (2014) y Beltran (2015). El análisis de sus aportes contribuyeron de manera significativa en la selección de los componentes, el diseño de las etapas y fases del procedimiento y en la selección de los recursos humanos y materiales que se consideraron (Velázquez, Del Toro y Osorio, 2020).

Los autores de este artículo establecen un conjunto de principios sobre los cuales se desarrolla el procedimiento desde sus preceptos más operativos, ellos son los siguientes:

**Flexibilidad:** Debido a que no se establece una propuesta rígida e inamovible sino que sea capaz de adaptarse al entorno y a los cambios constantes, pero además, que no se visualice como imposición sino con la posibilidad de tener en cuenta las características peculiares del contexto, la cultura organizacional, las creencias, concepciones y valores de sus trabajadores.

**Carácter sistémico:** Fundamentado en que un sistema es esencialmente un conjunto o unión de procesos interconectados, se mantendrá la idea de promover la relación directa de todos los procesos universitarios, enfoques de dirección, y la necesidad de que exista una alta calidad en el funcionamiento de cada uno de ellos para que la organización funcione como un todo, único, holístico.

**Participación activa:** Es un proceso de negociación entre lo que pretende la dirección de la organización y sus trabajadores, no debe verse de forma aislada pues

entre todos contribuyen a materializar los objetivos y metas propuestos, cada sujeto es capaz de con su aporte, hacer más eficiente y efectiva la institución.

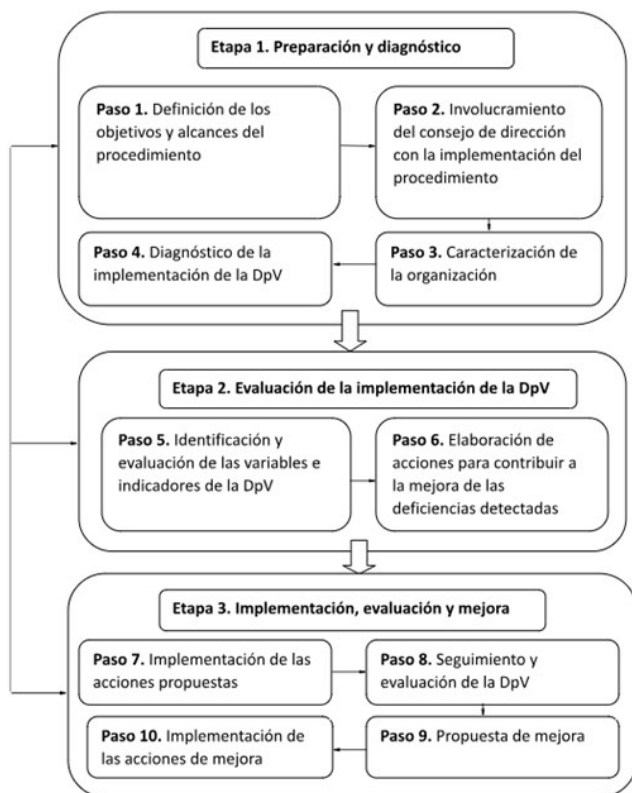
**Coherencia:** Para incentivar comportamientos donde se observe la existencia de valores compartidos y competencias laborales es necesario contar con una adecuada proyección estratégica y compatibilidad entre acciones y políticas de todas las áreas de la organización.

**Mejora:** el procedimiento debe permitir la mejora continua del mismo desde la dimensión teórica y su repercusión directa en la confección e implementación de la planeación estratégica de la organización.

La concepción del procedimiento propuesto en el contexto de la presente investigación toma en consideración el carácter coherente e integrador que debe poseer la gestión en las universidades, teniendo en cuenta la necesidad de una eficiente implementación de los enfoques de Dirección por Procesos, por Objetivos y la Dirección por Valores. Para el logro del éxito en estas instituciones se precisan maneras de evaluar la implementación de estos enfoques en las universidades cubanas. La carencia de un procedimiento que contribuya a la evaluación de la Dirección por Valores, justifica la necesidad de la propuesta que aquí se presenta.

A continuación, se presenta el gráfico que representa la estructura del procedimiento diseñado para la evaluación de la dirección por valores en etapas y pasos, con el objetivo que se comprenda mejor la lógica de su consecución en la implementación en las universidades que decidan acoger la propuesta metodológica que aquí se comparte.

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN POR VALORES EN LAS UNIVERSIDADES.



Fuente: Velázquez, Del Toro y Osorio (2020:11).

## Etapa 1. Preparación y diagnóstico

Objetivos:

- Definir los objetivos que se pretenden lograr y el alcance del procedimiento.
- Involucrar al consejo de dirección en la implementación del procedimiento.
- Caracterizar la organización para la comprensión de sus particularidades.
- Realizar el diagnóstico de la implementación de la Dirección por Valores en la organización.

Técnicas o herramientas: entrevista, observación participante, revisión documental, paquete estadístico SPSS versión 21.0, encuesta, herramientas estadísticas e informáticas.

#### Paso 1. Definición de los objetivos y alcances del procedimiento

Planificar y organizar las tareas son dos aspectos que no deben faltar en ninguna actividad, estos facilitan su desarrollo y establece una guía precisa de pasos a seguir, espacios donde se trabajará, personas con las que se debe contar y hasta dónde se desea llegar. Cuando se tiene claridad de qué es lo que se persigue y qué se necesita para ello, se evita gastar esfuerzos y recursos en actividades que no responden directamente a la tarea definida, pero además posibilita no crear falsas expectativas en relación a los resultados que se obtendrán en su culminación.

#### Paso 2. Involucramiento del consejo de dirección con la implementación del procedimiento.

Este paso marca el inicio de la aplicación y es de gran importancia para lograr el comprometimiento de la alta dirección de la organización. Se debe informar a los máximos responsables el objetivo del estudio, el tiempo que demorará en realizarse y el valor informativo y organizativo que tendrán los resultados que se obtendrán para su trabajo, en tanto, ellos constituyen guías de los diferentes procesos institucionales. Sería vender esta oferta dando a conocer todos los beneficios que aportaría al centro y a los trabajadores como ejecutores de las tareas. Luego de estas necesarias aclaraciones, se debe solicitar la aprobación de la propuesta para comenzar el estudio.

#### Paso 3. Caracterización de la organización

Caracterizar la organización posibilita conocer cada detalle del funcionamiento del centro, las relaciones que existen entre sus procesos, las características de los recursos tanto humanos como materiales con que cuenta, su misión, visión, objeto social y objetivos, son algunos de los elementos que orientan hacia el conocimiento de lo que se desarrolla en la institución. Estos aspectos facilitan la familiarización del investigador con las particularidades de la organización y su cultura.



Algunos de los elementos que se deben considerar para la caracterización son: una breve reseña de la organización que incluye nombre de la misma, fecha de creada, ubicación, subordinación, objeto social, principales salidas y sus clientes, principales entradas y sus proveedores; así como analizar la estructura organizativa y la composición de la fuerza de trabajo.

#### Paso 4. Diagnóstico de la implementación de la dirección por valores

En este paso se puede realizar un diagnóstico a través de una adaptación de la *Escala de evaluación de la fortaleza del liderazgo legitimador de un cambio cultural* de Salvador García en 1995, para la adaptación de la escala se deben tener en cuenta cuatro claves de acción para el éxito de la Dirección por Valores (DpV) propuestas por García y Dolan (1997), en este caso se pueden utilizar como variables a medir: el liderazgo legitimador, las expectativas de recompensas adecuadas al esfuerzo, la formación específica y la participación. A través de la aplicación de esta escala a la muestra seleccionada se podrá medir el estado actual de la implementación de la DpV en el funcionamiento de la institución, en el diseño del instrumento deben considerarse las características del contexto y la terminología que se use debe ajustarse al conocimiento de las personas que serán encuestadas.

En la propuesta que aquí se presenta se intentan evaluar las cuatro variables en su conjunto (liderazgo legitimador, expectativas de recompensas adecuadas al esfuerzo, formación específica y participación) lo que dará una visión más completa del comportamiento de la DpV en la institución que se aplique.

A partir de la conceptualización que proponen García y Dolan (1997) de las Claves de acción para el éxito de la DpV y aquí asumidas como variables para evaluar la DpV, se determinaron los indicadores siguientes:

En la variable liderazgo legitimador:

- Existencia de liderazgo
- Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace
- Capacidad de enfrentar los cambios
- Capacidad de tener en cuenta cada una de las áreas de la institución en el desarrollo de las metas

- Capacidad de integrar los procesos organizacionales
- Capacidad de guiar a los trabajadores hacia un objetivo común
- Habilidades para potenciar colaboradores en las actividades directivas
- Existencia de directivos con valores necesarios para ocupar cargos en la máxima dirección de la institución
- Existencia de directivos con habilidades suficientes para ocupar cargos en la máxima dirección de la institución
- Capacidad de transmitir valores con su ejemplo
- Habilidades para ponerse en el lugar del otro
- Deseo de transmitir valores a su colectivo

En la variable expectativas de recompensas adecuadas al esfuerzo:

- Existencia de recompensas adecuadas al esfuerzo
- Existencia de recompensas materiales adecuadas al esfuerzo
- Existencia de reconocimientos morales adecuados al esfuerzo

En la variable formación específica:

- Capacitación adecuada de los directivos para el desarrollo de los valores organizacionales
- Posibilidad de capacitación adecuada de los trabajadores para el desarrollo de los valores organizacionales

En la variable participación:

- Participación de los directivos en la formulación de los valores organizacionales
- Posibilidad de participación de los trabajadores en la formulación de los valores organizacionales
- Evaluación de los directivos del cumplimiento de los valores organizacionales
- Posibilidad que dan los directivos a los trabajadores de participar en la evaluación del cumplimiento de los valores organizacionales
- Orientación que reciben los trabajadores sobre cómo son evaluados los valores organizacionales

Para el diseño y evaluación de la Escala para evaluar la implementación de la Dirección por Valores se propone la utilización del método Likert, el cual:

*fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que elija uno de los 5 puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 266-267).*

Las afirmaciones pueden tener dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa. Y esta dirección es muy importante para saber cómo se codifican las alternativas de respuesta. Si la afirmación es positiva significa que califica favorablemente al objeto de actitud, y entre los sujetos estén más de acuerdo con la afirmación, su actitud es más favorable.

Por lo tanto, cuando las afirmaciones son positivas se califican de la siguiente manera:

- (5) Muy de acuerdo
- (4) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (1) Muy en desacuerdo

Es decir, estar más de acuerdo implica una puntuación mayor.

Si la afirmación es negativa significa que califica desfavorablemente al objeto de actitud, y entre los sujetos estén más de acuerdo con la afirmación, su actitud es menos favorable, esto es más desfavorable.

Cuando las afirmaciones son negativas se califican al contrario de las positivas.

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- (4) En desacuerdo
- (5) Totalmente en desacuerdo

En la propuesta que aquí se presenta las afirmaciones

en todos los ítems tuvieron una dirección positiva, esto quiere decir que en la medida que mayor puntuación se obtenga, mejor se estará implementando la Dirección por Valores.

Las puntuaciones de las escalas Likert se obtienen sumando los valores obtenidos respecto a cada frase. Por ello se le denomina escala aditiva. Una puntuación se considera alta o baja según el número de ítems o afirmaciones. Una puntuación mínima es cuando cada afirmación posee valor de 1 y una puntuación máxima cuando cada afirmación posee valor de 5.

En el caso de esta investigación que se proponen las afirmaciones con una dirección positiva y el total de afirmaciones es 22, la puntuación mínima sería 22 (1+1) y la máxima de 110 (5+5)

En las escalas Likert a veces se califica el promedio obtenido en la escala mediante la sencilla fórmula  $PT/NT$  (donde PT es la puntuación total en la escala y NT es el número de afirmaciones), y entonces una puntuación se analiza en el continuo 1-5, con el ejemplo de quien obtuvo 44 en la escala ( $44/22 = 2$ ):

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
Actitud de acuerdo Actitud Muy en Desacuerdo

Este resultado significaría que la persona encuestada está en desacuerdo con que se está implementando una adecuada Dirección por Valores porque la dirección de las afirmaciones fue positiva.

Con el objetivo de valorar la utilidad y calidad de la escala diseñada para evaluar la implementación de la Dirección por Valores, se empleó el criterio de expertos mediante la aplicación del método Delphi (Cruz, 2009). En la aplicación del método de criterio de expertos se cumplieron los siguientes pasos: selección de los expertos, definición del objetivo de la consulta, elaboración del cuestionario para los expertos con un anexo con la propuesta (Escala para evaluar la implementación de la Dirección por Valores), aplicación del cuestionario para la consulta, procesamiento

de los datos estadísticos y obtención de la información, elaboración de las conclusiones, y ejecución de las modificaciones a la propuesta derivadas de la consulta.

Los requisitos que se tuvieron en cuenta para la selección de los expertos fueron: la experiencia profesional en instituciones universitarias, la experiencia en cargos de dirección de estas instituciones, la experiencia de estudio, formación e investigación en la temática de los valores y la dirección y la preparación académica y científica.

Se aplicó un cuestionario, al que respondieron 27 de los 32 posibles expertos seleccionados, para determinar su coeficiente de competencia (K), que se obtiene de la aplicación de la fórmula:  $K = (Kc + Ka) / 2$ , donde Kc es el coeficiente de conocimiento que tiene el experto sobre la temática que se aborda y Ka es el coeficiente de argumentación.

Finalmente se seleccionaron 23. De ellos, el 73,91 % (17) obtuvo puntuaciones entre 0,8 y 1,0, lo que los acredita con un coeficiente de competencia alto, seis, el 26,09 % obtuvo puntuaciones entre 0,70 y 0,79 que los califica con un coeficiente medio y los cuatro restantes no se tuvieron en cuenta como expertos ya que obtuvieron calificaciones por debajo de 0,60 lo que los califica con un coeficiente de competencia bajo.

Las características más relevantes del grupo de expertos, se resumen en que tienen una experiencia de trabajo en la educación superior promedio de 23,22 años, una experiencia en la dirección de estas instituciones promedio de 6,43 años y el 73,91 % (17) ha investigado o tiene experiencias de estudios sobre la temática de los valores o la dirección. 14 son doctores en ciencias, 10 tienen el título académico de máster, 10 poseen las categorías docentes de profesor titular y 13 la de profesor auxiliar. Todos los expertos trabajan o han trabajado en la universidad objeto de investigación. Además, 9 expertos ocupan actualmente cargos directivos.

Para obtener sus opiniones sobre la pertinencia del instrumento para evaluar la Dirección por Valores, el cuestionario incluyó las variables planteadas por García y Dolan (1997), entre otros elementos que posibilitaron perfeccionar la propuesta. En función de las respuestas

se les facilitó la escala siguiente: muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), adecuado (A), poco adecuado (PA) y no adecuado (NA); asimismo, se les pidió que ofrecieran libremente otros criterios.

Para efectuar el análisis de las respuestas ofrecidas por los expertos se partió del procesamiento estadístico de los datos, a través del método Delphi (Cruz, 2009). El nivel de consenso entre ellos se comportó de la forma siguiente:

De los 10 ítems relacionados con la pertinencia y factibilidad del instrumento, todos (100%) se evaluaron en la categoría de muy adecuado, al ubicarse los valores de N-Promedio, en cada caso, por debajo del punto de corte (0,79) para esta categoría.

De acuerdo con los resultados derivados del criterio de expertos se puede colegir que la propuesta de la escala es pertinente, en tanto en los elementos considerados, la totalidad de los criterios emitidos por los expertos se valoraron como MA. Ello significa que:

El instrumento propuesto se atiene a las características de este tipo de resultado científico y que su aplicación en las condiciones actuales de la universidad es muy adecuado.

La escala para evaluar la Dirección por Valores es estructuralmente coherente y que las variables (4) y los indicadores (22) asumidos como sus componentes y subcomponentes se consideran mayoritariamente MA.

El instrumento es factible para obtener información dirigida a la mejora de la implementación de la Dirección por Valores en los directivos de la universidad, teniendo en cuenta que la totalidad de los expertos lo valoraron como muy adecuado.

No obstante, los expertos realizaron un conjunto de sugerencias y recomendaciones que fueron asumidas y consideradas en los ajustes realizados a la propuesta.

1. En el enunciado de la escala explicar con mayor claridad a qué personas debe evaluar el trabajador.
2. Mejorar la redacción de los ítems relacionados con la variable liderazgo.
3. A pesar que en el ítem 10 de la encuesta los expertos marcaron MA y BA, en la pregunta abierta del final se recomendó que la escala de 1 a 10 era muy amplia

para la evaluación de los ítems, sugiriéndose que una escala de cinco elementos se consideraba suficiente.

4. En los ítems donde apareciera empresa, sustituirlo por institución, organización, centro laboral o universidad.

A partir de las recomendaciones realizadas en la primera ronda del método Delphi se perfeccionó la escala propuesta para evaluar la Dirección por Valores y se implementó una segunda ronda en la que se obtuvo como resultado que los cuatro aspectos evaluados recibieron una valoración de muy adecuado, en la pregunta abierta no se elaboraron otras recomendaciones por lo cual se puede concluir que los especialistas encuestados llegaron a un consenso y no es necesario seguir realizando nuevas rondas del método.

## Etapa 2. Evaluación de la implementación de la Dirección por Valores

Objetivos:

- Determinar las variables e indicadores que tienen un funcionamiento deficiente en la institución.
- Elaborar acciones para contribuir a la mejora de las deficiencias detectadas.

Técnicas o herramientas: revisión documental, entrevistas, observación participante, trabajo en grupo, tormenta de ideas, herramientas estadísticas e informáticas.

Paso 5. Identificación y evaluación de las variables e indicadores de la DpV

Al identificar y evaluar las variables de la Dirección por Valores se establece una guía para el trabajo que permite tener en cuenta el estado actual de cada uno de los indicadores y variables de la Dirección por Valores, constituyen criterios de medida de lo bien o mal que se está ejecutando este enfoque de dirección en el centro investigado, se deberán considerar como elementos que se están implementando de manera deficiente los indicadores que no hayan sido valorados como de acuerdo o muy de acuerdo.

Paso 6. Elaboración de acciones para contribuir a la

mejora de las deficiencias detectadas

Para la elaboración de acciones se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en las etapas anteriores, se realizarán propuestas en función de las variables e indicadores que no se evaluaron en de acuerdo o muy de acuerdo, ya que no tuvieron una valoración adecuada, por lo que se considerará que no se están implementando de forma correcta en la institución.

En el diseño de las acciones se deberá apreciar la interpretación y el conocimiento que se tiene en la institución de cada uno de los indicadores, las condiciones con que cuenta para su óptima implementación, las causas que provocaron el deficiente funcionamiento del indicador y variable, qué objetivos se van a plantear para lograr la mejora y con qué recursos (materiales, personales, de tiempo) se pretende alcanzar esa meta. Además se debe establecer un sistema de control y seguimiento, con el objetivo de que los directivos puedan usar esta información, adoptar las acciones correctivas correspondientes y resolver las desviaciones encontradas.

### Etapa 3. Implementación, evaluación y mejora

Objetivos:

- Implementar las acciones que facilitarán la mejora en la implementación de la Dirección por Valores.
- Evaluar la efectividad de las acciones implementadas.
- Diseñar estrategias y acciones que permitan la mejora continua.

Técnicas o herramientas: revisión documental, trabajo en grupo, tormenta de ideas, entrevista, cursos de capacitación.

Paso 7. Implementación de las acciones propuestas

El personal involucrado en la implementación debe asegurar que se elabore y esté a disposición de los trabajadores y directivos toda la documentación requerida, en términos de normas y procedimientos.

La alta dirección de la organización debe mantener control sobre la ejecución de las acciones para la mejora



de la Dirección por Valores y evaluar sistemáticamente sus avances, para lo cual utilizará los mecanismos que se estimen necesarios. Se recomienda elaborar un cronograma que incluya la totalidad de las acciones, recursos y tiempo estimado para su implementación, de manera que se facilite su seguimiento.

#### Paso 8. Seguimiento y evaluación de la Dirección por Valores

Esta etapa deberá contener los aspectos fundamentales de las etapas anteriores y mantendrá abierto el ciclo de mejora. Como las acciones específicas son diversas y generan expectativas de resultados en plazos de tiempo diferentes, deberán evaluarse sistemáticamente los resultados a partir de la información existente que normalmente es recopilada, esto permitirá a la alta dirección tener la retroalimentación básica necesaria.

Si se desarrolla de forma sistemática el estudio de la Dirección por Valores a través del procedimiento propuesto, se logra un proceso de retroalimentación interna que garantiza la inmediatez de la información y la base para lograr una mejora. La evaluación puede proporcionar una visión global del desempeño de la organización, del grado de madurez, puede ayudar a identificar las áreas que precisan mejora y contribuir a la determinación de las prioridades.

#### Paso 9. Propuesta de mejora

En este paso se trazan acciones de mejora basado en las deficiencias detectadas en los análisis realizados en esta última etapa. En este sentido, cada una de las propuestas realizadas, deben estar encaminadas a mejorar la Dirección por Valores concebido como eje transversal de la Dirección por Procesos y la Dirección por Objetivos en el contexto universitario. Esta propuesta tendrá en cuenta las variables identificadas como guía para la evaluación y la mejora de los diferentes aspectos de este enfoque de dirección.

#### Paso 10. Implementación de las acciones de mejora

Se debe precisar el programa de implementación de los proyectos de mejora, para los cuales se establecen los planes de acción, así como los recursos necesarios para su ejecución efectiva. Para cada programa de

mejora implementado se debe establecer un sistema de control, con el objetivo de adoptar acciones correctivas o preventivas para minimizar las desviaciones que sean detectadas.

## Conclusiones

Los aportes teórico-metodológicos de García y Dolan (1997) se reconocen como pertinentes para la comprensión y análisis de la Dirección por Valores en las organizaciones. Los múltiples investigadores que citan su trabajo y lo conciben como referentes de necesaria consulta, así como los resultados de esta investigación, así lo demuestran.

El diseño y aplicación del procedimiento propuesto para evaluar la implementación de la Dirección por Valores en la universidad cubana que fue objeto de investigación, permitió constatar su factibilidad y conveniente utilización como una herramienta efectiva de trabajo.

En el procedimiento diseñado se asumen las variables liderazgo, expectativas de recompensas, formación y participación y se determinan indicadores para cada una de ellas, éstos se conciben en relación directa con el enfoque de Dirección por Valores, permitiendo evaluar la implementación del mismo en la universidad seleccionada.

La aplicación parcial del procedimiento en una universidad cubana permitirá:

- Diagnosticar el estado actual de los indicadores que evalúan la implementación de la Dirección por Valores.
- Identificar las causas que limitan la implementación óptima de la Dirección por Valores en la organización.
- Diseñar las acciones de mejora que permitirán corregir paulatinamente las insuficiencias detectadas.
- Contribuir a perfeccionar los métodos y técnicas para la evaluación de la Dirección por Valores como uno de los enfoques de dirección que se promueven en la planeación estratégica del Ministerio de Educación Superior y la Universidad de Holguín actualmente.

## Bibliografía

- Almuiñas, J. L. & Galarza, J. (2012). "El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad". *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 5(2): 72-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327515006>, (10/10/2023).
- Asprella, G. (2011). "Seminario enfoques y estrategias de gestión universitaria. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata". Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/273608008/Enfoques-y-Estrategias-de-Gestion-Universitaria>, (11/10/2023).
- Beltran, A. (2015). "Procedimiento para la Dirección por Valores en la Empresa". Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos107/procedimiento-aplicacion-direccion-valores-empresa/procedimiento-aplicacion-direccion-valores-empresa>, (10/10/2023).
- Borges, Z. R. (2011). "Procedimiento para la Dirección por Valores en las aldeas universitarias de la Misión Sucre". (Tesis inédita de maestría). Universidad Central "Martha Abreu", Villa Clara. <https://1library.co/document/qmj8n4wq-procedimiento-direccion-valores-aldeas-universitarias-mision-sucre.html>, (10/10/2023).
- Boria-Reverter, S., Crespi-Valbona, M., García-González, A. & Vizuete-Luciano, E. (2013). "Los valores compartidos en la empresa española". *Universia Business Review*. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/0b9e3f8864b93b915b92786aae412662>, (11/10/2023).
- Castell-Florit, P. & Ariosa, V. (2000). "La dirección por objetivos. Teoría y práctica". En P. Castell. y V. Ariosa (Ed.) *Temas de gerencia para la dirección por proyectos*. La Habana: ENSAP.
- Castro, D. (2012). *La gestión universitaria*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- CINDA. (1992). *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*. Santiago de Chile: CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/1992/09/administracion-universitaria-en-america-latina-una-perspectiva-estrategica.pdf?datetime=1696975858>, (11/10/2023).

Cruz, M. (2009). *El método Delphi en las investigaciones educativas*. La Habana: Editorial Academia. [https://www.academia.edu/5219377/El\\_m%C3%A9todo\\_Delphi\\_en\\_las\\_investigaciones\\_educacionales](https://www.academia.edu/5219377/El_m%C3%A9todo_Delphi_en_las_investigaciones_educacionales), (10/10/2023).

Díaz, C. B. (2003). "¿Cómo utilizar los valores en la dirección?" Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/como\\_utilizar\\_los\\_valores\\_en\\_la\\_direccion.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/como_utilizar_los_valores_en_la_direccion.pdf), (10/10/2023).

Díaz, C. B. (2010). *Hacia una estrategia de valores en las organizaciones: un enfoque paso a paso para los directivos y consultores*. La Habana: Escuela de Altos Estudios de Hotelería y Turismo.

Díaz, C. B. (2011). "La consultoría de proceso: su desarrollo a través de una estrategia de valores". En A, Hernández (Ed.) *La consultoría de organizaciones cubanas: experiencias y aprendizaje*. (pp. 75-92). La Habana: Editorial UH.

Fernández, L. E. (2003). *Pensando en la Personalidad. Selección de lecturas*. Tomo 2. La Habana: Editorial Félix Varela.

Ferrer, A. M. (2006). "Anexo G: Características de la dirección por procesos. En A.M, Ferrer. Diseño de un Sistema de Indicadores de gestión asociado a la Calidad Total". Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/handle/2099.1/2977>, (10/10/2023).

García, S. & Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. México: Mc Graw-Hill.

González, F. (1998). "Los valores y su significación en el desarrollo de la persona". *Revista Temas*, (15): 4-10.

Grotestán, N. (2014). "Diseño de un procedimiento para dirigir a través de los valores a compartir por las organizaciones". (Tesis inédita de maestría). Universidad de Holguín, Holguín.

Harris, S. (2008). "La dimensión internacional de la universidad: entre el modelo económico y el cultural". *Revista Estudios sobre Educación*, 15: 87-98. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9135/1/Ed.pdf>, (10/10/2023).

- Hernández, N., Sacerio, C. E. & Carballé, R. (2010). "Procedimiento para la implantación de la Dirección por Valores". Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos84/procedimiento-implantacion-direccion-valores/procedimiento-implantacion-direccion-valores>, (10/10/2023).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación 2*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Horrutiner, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Martínez, R. & Góngora, No. (2000). "Evaluación de la gestión universitaria. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU". Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf>, (11/10/2023).
- Méndez, J. A. (2011). "La dirección por valores a través de un enfoque de gestión por procesos". Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos46/direccion-por-valores/direccion-por-valores#ixzz4NkGwAYOT>, (10/10/2023).
- Narváez, J. L. (2008). "La universidad y su gestión". *Revista Gestión Universitaria*, 1. Recuperado de: [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_01/v1n1a0.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_01/v1n1a0.htm), (10/10/2023).
- Lopera, C. M. (2004). "Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22): 617-635. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002204.pdf>, (10/10/2023).
- Ortiz, A. (2014). "Tecnología para la gestión integrada de los procesos en universidades. Aplicación en la Universidad de Holguín". (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Holguín, Holguín, Cuba.

Ossorio, A. (2011). "El Modelo de Gestión por Objetivos y Resultados y la Planificación Estratégica Situacional". Recuperado de: <https://www.entrerios.gov.ar/minecon/jornadas/material/bibliografia%20grupo%20B%20-%20areas%20presupuesto/Modulos%20GxR%20y%20Planificacion%20Ossorio%20El%20Modelo%20de%20Gestion%20por%20Objetivos%20y%20Resultados.pdf>, (10/10/2023).

Fernández, J. (2012). "Procedimiento metodológico para la gestión de valores a partir de la determinación de los indicadores de resultado". *Revista Contribuciones a la Economía*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/ce/2012/jfp.html>, (10/10/2023).

Pérez, A. (2013). "Reflexiones en torno a los valores en las organizaciones". *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 18(61): 30-42. Recuperado de: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/viewFile/11002/10991>, (11/10/2023).

Plascencia, J. A. & Zaldívar, M. M. (2008). "Modelo de Administración por Valores en la Facultad Regional de la Universidad de Ciencias Informáticas de Ciego de Ávila". Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/270959418>, (10/10/2023).

Ramos, G. (2005). "Potencialidades de la dirección por valores para la gestión universitaria". *Revista cubana de educación superior*, 25(2): 71-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2453647>, (10/10/2023).

Revilla, E. M. (2013). "Los valores organizacionales. El caso de un Instituto Pedagógico Público de Lima". (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Postgrado, Lima, Perú. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4624>, (09/10/2023).

Rodríguez, L. (2014). "Sistema de acciones para el perfeccionamiento axiológico de la estrategia de comunicación institucional de la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya". (Tesis inédita de maestría). Universidad de Holguín, Holguín.

Ronda, Guillermo. (2007). *Dirección Estratégica, constructo y dimensiones*. Venezuela: Ediciones Futuro.

Sarmentero, I. (2007). "Procedimiento general de dirección por valores para desarrollar competencias laborales a través del sistema de recursos humanos". (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, Cuba.

Toniut, H., del Valle, S., Dondero, Mi., Molina, D., Nivellet, D., Ordoñez, V., Pacheco,., Quintana, A. & Sordo, J. (2015). "La gestión por valores: una mirada crítica sobre la gestión de organizaciones". *Revista Argentina de Investigación en Negocios*, 1(2).

<http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/bitstream/123456789/1570/2/7395-37796-3-PB.pdf>, (11/10/2023).

de León, A., Valdez, Castillo, V. M. & Orozco, J. (2010). "Gestión Universitaria y Procesos de Aprendizaje para la Calidad Educativa: El Caso del CUCEA de la Universidad de Guadalajara". Ponencia elaborada para presentarse en el Sexto Congreso Nacional de Educación Turística CONAET-AMESTUR 2011. Recuperado de: [https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3847/1/Gestion Universitaria y Procesos de Aprendizaje.pdf](https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3847/1/Gestion%20Universitaria%20y%20Procesos%20de%20Aprendizaje.pdf), (10/10/2023).

Vilariño, C. M. (2009). *La estrategia empresarial: diseño ve implementación, un reto para el sistema de dirección y de gestión*. Editora universitaria. Recuperado de: [https://isbn.cloud/9789591609984/la-estrategia-empresarial-diseno-e-implantacion-un-nuevo-reto-para-el-sistema-de-direccion-y-de-/,](https://isbn.cloud/9789591609984/la-estrategia-empresarial-diseno-e-implantacion-un-nuevo-reto-para-el-sistema-de-direccion-y-de-/) (10/10/2023).

Velázquez, Z. L., Del Toro, J. J. & Osorio, C. M. (2020). "La Dirección por Valores como enfoque estratégico de la cultura organizacional universitaria". *Procedimiento para su evaluación*. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, (4). <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/04/gestion-universidades.html>

# EL ESTUDIANTADO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

## INTERCULTURAL COMMUNICATION STUDENTS IN A PUBLIC UNIVERSITY IN MEXICO TODAY

*Sabrina Nigra  
Universidad de Guadalajara*

*Recepción: 10 de noviembre de 2023  
Aceptación: 5 de diciembre de 2023*

### Resumen

El artículo contiene los resultados de un estudio realizado a un estudiantado que cursa la materia de comunicación intercultural en la Universidad de Guadalajara en México. El objetivo principal del presente trabajo consiste en el análisis de las percepciones del alumnado sobre el desarrollo de sus competencias interculturales (CI), a través de la metodología utilizada en los cursos para proponer eventualmente estrategias didácticas dirigidas al mejoramiento de sus habilidades. La perspectiva teórica que guió el estudio es la de Darla Deardorff, de acuerdo a la cual la competencia intercultural se desarrolla no solamente a través de conocimientos y habilidades sino a través de la interacción. Se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque exploratorio a través del uso de una encuesta realizada en septiembre 2022. Se concluyó que el aprendizaje intercultural juega un papel esencial en la formación del estudiantado, que de hecho propone cambios en la impartición del curso para un



mejor desarrollo de habilidades prácticas en la interacción intercultural. Por lo cual se considera pertinente una modificación en los contenidos y estrategias metodológicas en la impartición de los cursos, y la realización de más estudios para profundizar los resultados obtenidos en el presente trabajo tomando en consideración también las perspectivas del personal involucrado en el aprendizaje como docentes y las autoridades universitarias.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación Superior, Comunicación intercultural, Competencias Interculturales, Educación Intercultural.*

## Abstract

The article contains the results of a study conducted with a group of students taking intercultural communication courses at the University of Guadalajara in Mexico. The main objective of the article is to analyze the students' perceptions about the development of their intercultural competencies (IC), through the methodology used in the courses in order to propose didactic strategies aimed at improving their skills. The theoretical perspective guiding the study is that of Darla Deardorff, according to whom intercultural competence is developed not only through knowledge and skills but also through interaction. A qualitative methodology was used with an exploratory approach through the use of a survey conducted in September 2022. It was concluded that intercultural learning plays an essential role in the formation of the student body, which in fact proposes changes in the delivery of the course for a better development of practical skills in intercultural interaction. Therefore, it is considered pertinent to modify the contents and methodological strategies in the teaching of the courses, and to carry out further studies to deepen the results obtained in this work, also taking into consideration the perspectives of the personnel involved in the learning process, such as teachers and university authorities.

**KEY WORDS:** *Higher Education, Intercultural Communication, Competencies, Intercultural Education.*

---

Nigra, S. (Septiembre-Diciembre, 2023). "El estudiantado de comunicación intercultural en una universidad pública mexicana" en Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano, 6(13): 144-171

## Introducción

La sociedad en la actualidad se caracteriza por su carácter global gracias a varios factores entre los cuales se encuentran las tecnologías de la información, las cuales facilitan las interacciones sociales y el acercamiento entre personas y culturas. Adicionalmente los flujos migratorios han cambiado las dinámicas de las sociedades contemporáneas, por lo cual estos elementos hacen necesario que la Educación Superior, en sus programas de estudio, se enfoque en las competencias interculturales (Martínez Lilora, 2018).

En los últimos 25 años la internacionalización de la Educación Superior se ha convertido en un tema relevante para los gobiernos y la educación como sinónimo de calidad, de movilidad entrante y saliente, de crecimiento académico y de fortalecimiento de las redes académicas (Guzmán Aguilar, 2012).

La internacionalización contribuye a la mejora de la calidad de los procesos educativos y la innovación docente para que la propuesta educativa en México esté a la altura de la formación humana que es necesaria en la economía global.

De acuerdo con Gacel-Ávila (2022) la internacionalización:

*tiene el potencial de impactar no sólo en la capacidad de las personas de incorporar valor agregado a los bienes y servicios que producen (incremento en la productividad laboral y la competencia internacional), sino también en el desarrollo de las capacidades necesarias para el desempeño de la ciudadanía; tal como se especifica en los ODS de la ONU para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración de la diversidad cultural (Gacel-Ávila, 2022: 3).*

La diversidad cultural, aquí mencionada, caracteriza a Latinoamérica y requiere que el estudiantado desarrolle en sus estudios universitarios un sentido de pertenencia a la humanidad más amplio, con respeto a la diversidad y conciencia global, donde las competencias interculturales

se convierten en una parte fundamental de la educación para la construcción de un dialogo multicultural (Nikolitsa-Winter et al., 2019).

Los conceptos de *multiculturalidad e interculturalidad* son parte fundamental de la internacionalización del currículo y no son sinónimos. La *multiculturalidad* se refiere a la coexistencia de varias culturas, en cambio la *interculturalidad* se refiere a la interacción de distintas culturas (Kymlicka, 1996).

Aunque las problemáticas de los contextos sean diferentes y el tipo de migración también no permiten la aplicación de las mismas políticas de internacionalización de la educación superior, se considera relevante reflexionar sobre los conceptos para tener una visión global del objeto de estudio.

En el multiculturalismo la fuente es la aceptación de la inmigración y de que los grupos migrantes conserven sus particularidades étnicas. En el continente europeo las políticas educativas se enfocan entorno a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso. A través de los conocimientos y de las habilidades los alumnos aprenden a apreciar la riqueza de la diversidad desarrollando pensamiento crítico.

En cambio, en México la perspectiva de las comunidades indígenas es vista desde la interculturalidad (Kymlicka, 1996), lo cual implica de acuerdo a lo que expresa Valverde López (2010) el manejo de sistemas educativos separados: el sistema educativo intercultural y el sistema educativo tradicional. Valverde López (2010) comenta la necesidad de que la educación no se maneje por separado, sino como un conjunto de diversidad cultural, con la elaboración de una nueva propuesta educativa que incluya principalmente dos ejes: el currículo de estudio y la capacitación docente para la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

México es un país pluricultural, ya que la sociedad mexicana está compuesta, desde sus orígenes, por un conjunto de grupos sociales que poseen una cultura específica, donde las competencias interculturales se

convierten en un gran reto a lograr, el cual es apoyado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) al afirmar que la educación intercultural es para toda la población, ya que propicia el reconocimiento de diferencias y la convivencia respetuosa entre individuos y comunidades.

Asimismo, se observa que se han realizado acciones al respecto como las que se mencionan a continuación: en 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual había sido reformada por última vez el año anterior. Esta ley tiene varios objetivos como promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas habladas en el territorio nacional y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. Por otro lado, en 2017 se publicó por primera vez la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, donde se menciona la interculturalidad como medio para el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia a la nación.

Es fundamental reconocer que en los salones de clases contemporáneos es posible encontrar a un porcentaje significativo de alumnos con diferencias culturales marcadas, ya sea a nivel étnico, religioso, de costumbres particulares, de diferentes procedencias, entre otros como mencionan Dimitrov & Haque (2016). La responsabilidad de las instituciones de educación superior en la actualidad es la formación de un estudiantado con competencias globales: que sea autónomo, responsable y crítico hacia los problemas de su contexto y fuera del mismo.

Sin embargo, en México, pocas instituciones hasta el momento han implementado procesos de mejoramiento e innovación institucional dirigidos a la interculturalidad, que normalmente en las IES es parte de las políticas de internacionalización institucional curricular, por lo cual investigaciones como ésta son importantes para diagnosticar cómo las Instituciones de educación Superior están realizando este proceso de internacionalización del currículo (Cruz Barajas, s.f.).

El objetivo de este artículo es dar a conocer la percepción que el estudiantado tiene de los cursos de comunicación intercultural y del desarrollo de las competencias

interculturales del estudiantado de ingeniería en los negocios y mercadotecnia. Debido a esto se evaluaron las competencias interculturales del estudiantado, la metodología del curso antes mencionado y por último se realizaron recomendaciones con la intención de mejorar el curso y promover el desarrollo de competencias interculturales.

Consecuentemente la pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones del estudiantado de los cursos de comunicación intercultural y del desarrollo de sus competencias interculturales a través del curso?

## Referente teórico

En cuanto a las políticas sobre interculturalidad, se observa que la *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos por sus siglas en español (OCDE) en 2018 publicó un documento que indica las directrices para las competencias globales del estudiantado de secundaria superior (OCDE, 2018) y la UNESCO desde 2013 publicó el "Marco conceptual y operativo para las competencias interculturales" (UNESCO, 2020).

La dimensión intercultural a través de la internacionalización es un objetivo de aprendizaje que está recibiendo atención en Estados Unidos, Canadá y en Europa (Dimitrov & Haque, 2016; Consejo de Europa, 2023) donde se puso de manifiesto la necesidad de incorporar nuevas estrategias pedagógicas en el proceso educativo para incluir la interculturalidad. Sin embargo, en América Latina la interculturalidad a través de la internacionalización ha recibido menos atención, a demostración de la falta de una educación internacional con enfoque intercultural, la autora Quiroz (2013) menciona que en México la inclusión de las competencias interculturales podría apoyar la comprensión, difusión, preservación de las culturas indígenas y por lo tanto fortalecer la identidad cultural frente a la globalización.

Analizando los resultados obtenidos en competencias interculturales a través de cursos de

comunicación intercultural en varias instituciones de educación superior europeas en Rumania, Lituania, Irlanda y Croacia, se observa que en varias instituciones se está preparando con éxito al estudiantado para los retos de un mundo globalizado desde una década (Chiper, 2013; McKiernan, Friganović et al., 2013). En los estudios se aprecia que a través de la implementación de las TIC en un caso (Chiper, 2013) para que en los cursos pudieran intervenir docentes de otros países y en otro estudio con la participación presencial de docentes extranjeros ( McKiernan et al., 2013), el estudiantado percibe haber mejorado su competencia intercultural.

Por último, Friganović et al. (2017) analizan el caso del RIT (*Rochester Institute of Technology*) en Dubrovnik, Croacia, donde fue agregada al currículo la materia de 'Negociación y resolución de conflicto' en el cual el estudiantado con actividades de juegos de roles intenta analizar, evitar y solucionar malos entendidos que le sirve como aplicación real y práctica de los conocimientos teóricos que adquirió.

## La internacionalización

La internacionalización en el contexto de la educación superior comenzó a introducirse sistemáticamente a principios de los ochenta, como respuesta a los retos planteados por la globalización en Europa y en Estados Unidos. En las últimas tres décadas por el gran interés sobre la internacionalización de parte de las universidades, se ha generado una evolución importante en este aspecto, hasta constituirse hoy en día en un proceso absolutamente necesario para la actuación de las IES en otras partes del mundo también como Latino América y México (Gacel-Ávila, 2018).

Dado que este documento se centra específicamente en la internacionalización del currículo y en el desarrollo de competencias interculturales, se tomó como referente la definición de internacionalización en casa de Beelen y Jones de acuerdo con los cuales: "La internacionalización en casa es la integración intencional de la dimensión internacional e intercultural en los planes de estudio

formales e informales para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje en el campus" (2018: 69).

La definición menciona que la dimensión intercultural es un resultado de aprendizaje para todo el estudiantado que se puede lograr a través del currículo en la misma universidad, si este último proporciona conocimientos y habilidades internacionales e interculturales para preparar al estudiantado a desempeñarse profesional, social y emocionalmente en un contexto global.

## La internacionalización del currículo

Los componentes clave de la internacionalización del currículo (Leask, 2022) son tres: las capacidades de los graduados, la ciudadanía global y las competencias interculturales.

Leask, la autora australiana que desarrolló por primera vez el concepto, lo define como la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en el contexto del currículo, como en la enseñanza y el aprendizaje y en los servicios de apoyo al estudio (Leask, 2022).

De acuerdo con la autor antes mencionada, hay tres formas de internacionalizar el currículo: formal, informal y oculto. El currículo formal se refiere al programa de estudios evaluado formalmente. El currículo informal consiste en todos los servicios de apoyo y las actividades estudiantiles que normalmente no se evalúan. El currículo oculto consiste en los "mensajes ocultos para los estudiantes" (Leask, 2022). Es importante que las universidades sean conscientes de estos tres niveles curriculares, ya que se refiere a lo que el estudiantado está aprendiendo no solo explícitamente e influye en la conciencia del estudiantado sobre la diversidad cultural y lingüística, además desarrolla sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales. (Valdés Montecinos, 2019).

Otro aspecto que hay que tener en cuenta en el desarrollo de un plan de estudios internacional es el paradigma. Para internacionalizar un currículo es necesario

no mantener un paradigma dominante, que normalmente es el occidental y en cambio incluir los paradigmas emergentes con el objetivo de desarrollar las capacidades del estudiantado para lograr ser parte de la ciudadanía éticamente responsable con su entorno. (Leask, 2022)

## La interculturalidad

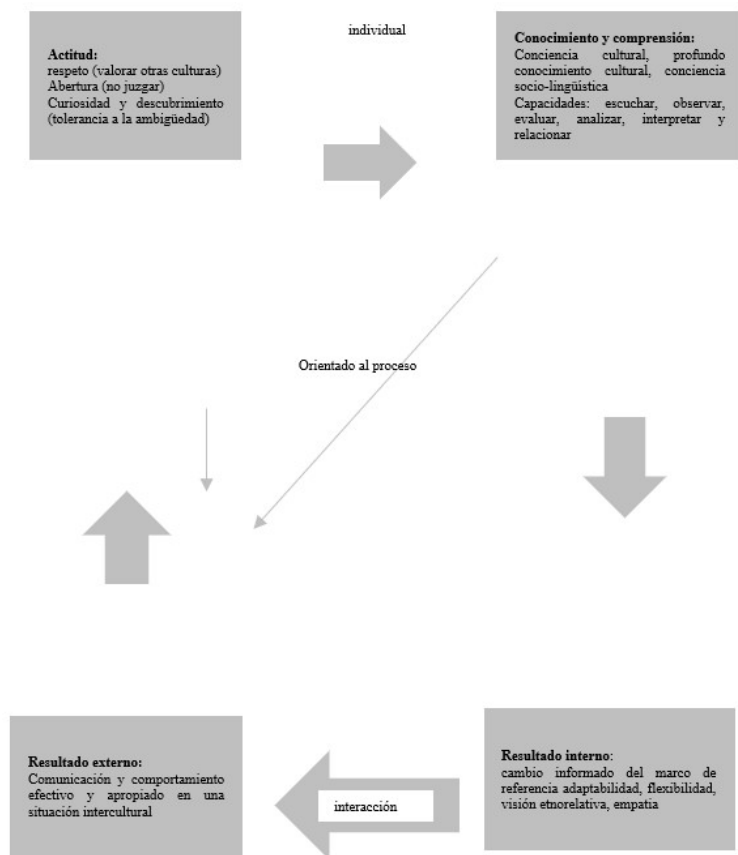
De la revisión bibliográfica realizada emerge que no existe un consenso sobre la definición de *competencias interculturales*, puesto que desde los años noventa, las competencias interculturales han sido objeto del aprendizaje en las lenguas extranjeras, en antropología, en geografía, en comunicación, en mercadotecnia etc.

Para el presente artículo se tomó como referente teórico la definición de la investigadora Darla Deardorff que conceptualiza las competencias interculturales como el proceso de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que conducen a un comportamiento y una comunicación que son eficaces y adecuados en la interacción intercultural, que acontece cuando hay mínimo dos personas de diferentes culturas. (Deardorff, 2019).

Según este modelo, la competencia intercultural es formada por la actitud, el conocimiento y la comprensión, los resultados externos e internos al individuo, por lo cual es prioritario para las personas desarrollar pensamiento crítico para evaluar sus conocimientos, como también tener una actitud de respeto y curiosidad hacia las otras culturas.



FIGURA 1: EL MODELO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL DE DEARDORFF



Fuente: elaboración propia, con información de Deardorff (2019)

Es fundamental comprender que la CI no se desarrolla en un solo curso universitario, no mejorará sin interacciones constantes y es, de hecho, un proceso que dura toda la vida.

Las competencias interculturales entonces son un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes que fomenten el contacto y la interacción efectiva con las personas de distintas culturas a través del desarrollo de un pensamiento crítico.

## Metodología

### Enfoque

La metodología del estudio corresponde a una investigación de corte cualitativo con enfoque exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado con anterioridad en el contexto del estudio y se tiene el interés de examinar sus características (Ramos Galarza, 2020) Se realizó una encuesta de para obtener las percepciones del estudiantado sobre sus destrezas en cuanto a la competencia intercultural y general sobre la metodología didáctica utilizada durante el curso de comunicación intercultural al que asistieron.

### Unidades de análisis

Con base en los referentes teóricos antes mencionados se seleccionó como sitio para la investigación una institución pública de educación superior mexicana, la Universidad de 22Guadalajara, que es la segunda universidad pública más grande del país. En lo particular se eligió el Centro de Ciencias Económico Administrativas, puesto que es uno de los centros universitarios donde se encuentran las carreras universitarias de Negocios Internacionales e Ingeniería en Negocios y en cuya malla curricular se encuentra la materia de Comunicación Intercultural. El estudio se llevó a cabo en el semestre de invierno de 2022, que comprende los meses entre agosto y diciembre. Por parte del departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales fue proporcionada la cantidad del estudiantado inscrito en la materia de Comunicación Intercultural, la población objetivo fue por lo tanto de 580 individuos. La muestra fue de 120 individuos, con un margen de error del 8% y un nivel de confianza del 95%, por lo cual se considera significativa la muestra.

### Técnicas de recolección

Para la recolección de datos, se diseñó ´ un instrumento, tipo encuesta, que se dividió en tres partes

que representan las categorías del estudio: percepciones sobre la competencia intercultural, sobre el currículo formal y sobre el currículo informal de acuerdo con los referentes teóricos antes mencionados (Deardorff, 2019; Leask, 2022), como se describe a continuación:

- A) La categoría de percepciones de la Competencia intercultural fue dividida en actitud, conocimiento, comprensión, los resultados externos e internos al individuo con las preguntas de la 1-5. Esta categoría de la encuesta y las subcategorías antes mencionadas están basada en la propuesta de competencia intercultural de Deardorff (2019).
- B) La categoría de percepciones sobre el Currículo formal del curso fue dividida en tres subcategorías: contenido del curso, metodología utilizada y propuestas de actividades con las preguntas de la 6 a la 8 de acuerdo con la perspectiva teórica de Leask (2022) sobre internacionalización del currículo.
- C) La categoría de percepciones sobre el Currículo informal del curso con las preguntas de la 9 a la 12, Leask (2022) fueron divididas en las siguientes subcategorías: conocimiento de la unidad de internacionalización, conocimiento de la unidad de extensión, actividades extracurriculares y contenido intercultural en otras materias del plan de estudio.

Para poder acceder a los participantes, se redactó un formulario, que fue enviado al estudiantado por correo electrónico donde aparte de la liga a la encuesta se explicaron los objetivos principales de la investigación, el motivo de su realización y su uso.

Por parte de los individuos que participaron en la encuesta se obtuvo el consentimiento informado para usar los datos proporcionados.

### Procesamiento de análisis

Una vez que la información de la encuesta fue recolectada, fue organizada para ser interpretada de acuerdo con el tipo de pregunta formulada: pregunta cerrada o pregunta abierta. Los resultados de las

preguntas cerradas fueron analizados con técnicas de análisis descriptiva. En lo que concierne a los resultados de las preguntas abiertas para su interpretación fue utilizado un proceso deductivo-inductivo donde en primer lugar los resultados fueron codificados con el software Atlas ti 22. Posterior a esta etapa, las categorías y subcategorías fueron relacionadas entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Posteriormente se procedió a la elaboración de temas extraídos de los textos para formar las estructuras de las experiencias. Para no encerrarlas únicamente en conceptos y categorías y se integraron las estructuras de las experiencias para formar una sola descripción grupal de las individualidades (Fuster Guillen, 2019).

## Los resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta. Las primeras dos preguntas fueron de tipo sociodemográfico: se preguntó al estudiantado sobre su sexo y su rango de edad, el 77% de los encuestados son hombres y el 23% son mujeres (disparidad que sería pertinente analizar en estudios posteriores). El 81% tiene entre 18 y 21 años, el 19% tiene entre 22 y 25 años de edad.

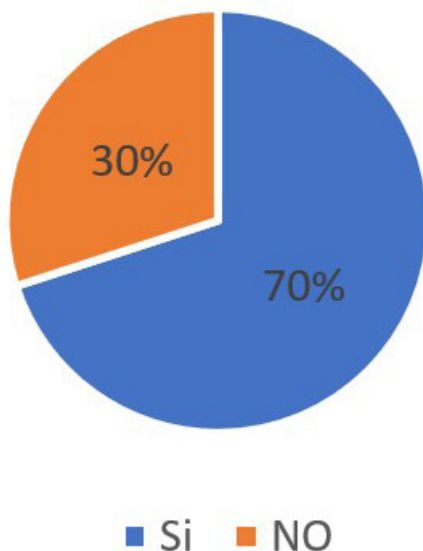
En la tercera pregunta se consultó al estudiantado en una escala del 1 al 10 si consideran que el curso les proporcionó las herramientas necesarias para descubrir nuevos conocimientos de la otra cultura de manera autodidacta: el 54% de los encuestados contestó que 10, el 25% 9, el 20% 8. Esta respuesta muestra que el curso tuvo un impacto positivo en el estudiantado.

La cuarta pregunta busca conocer en una escala de 1 al 10 si el estudiantado considera que el curso les ha proporcionado las herramientas necesarias para desempeñarse de manera efectiva en una interacción intercultural. El 40% de los encuestados contestó que 10, el 27% 9, el 23% 8 y el 10% 6. Esta respuesta muestra que casi la mitad del estudiantado encuestado considera que podría interactuar con una persona de otra cultura de

manera efectiva.

En la quinta pregunta se quería conocer si el estudiantado se considera intercultural y adicionalmente tenía que justificar su respuesta.

FIGURA 2: ¿TE CONSIDERAS INTERCULTURAL?



Fuente: elaboración propia

Los resultados de las últimas tres preguntas concuerdan con lo que Chiper (2013) y McKiernan et al. (2013) encontraron en las universidades europeas, donde el estudiantado siente que adquirió más habilidades y conocimientos interculturales, como muestran a continuación los comentarios de María y Andrea<sup>1</sup> :

*María: 'Respeto las opiniones de los demás y cualquier cultura en general, además trato de no malinterpretar las situaciones, prefiero explicaciones y*

<sup>1</sup>Para proteger la identidad de los participantes de la encuesta fueron utilizados pseudónimos en todos los comentarios que se presentan a continuación en la parte de los resultados.

*preguntar para no quedarme con dudas o suposiciones. Asimismo, yo trato de ser clara y me gusta conocer la diversidad cultural del mundo.'*

*Andrea: 'Por qué estoy consciente de las diferentes culturas que existen en el mundo y de que para llevar una interacción equitativa con personas de una diferente cultura debo estar abierta a generar expresiones culturales a través del diálogo y siempre tratando el respeto mutuo.'*

El elemento central que el estudiantado cita en los comentarios anteriores es tener una comunicación clara y efectiva para mejorar los malos entendidos y que propicie el respeto mutuo en el encuentro intercultural.

Por otro lado, a continuación se presentan dos de las respuestas más significativas, que son de Miguel y Karla, donde externan no sentirse todavía individuos interculturales:

*Miguel: 'Todavía me falta mucho por aprender y abrirme al mundo, considero que soy una persona muy respetuosa con otras culturas, pero aún me falta conocer más de ellas y relacionarme.'*

*Karla: 'No me considero intercultural puesto que no hablo otro idioma ni tampoco he salido del país, no tengo amigos extranjeros o alguna otra situación que me acerque a otras culturas.'*

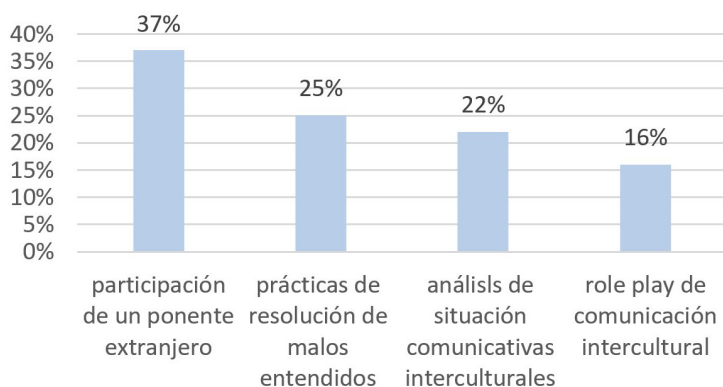
De los comentarios anteriores se muestra como algunos miembros del estudiantado siente que les faltan más conocimientos y capacidades para desenvolverse en el encuentro intercultural. Por lo cual se evidencia la necesidad por parte de la universidad de crear espacios en la misma institución con las condiciones idóneas al contacto con el estudiantado y el profesorado extranjero; así como realizar más promoción con respecto al estudio de las lenguas extranjeras.

En la pregunta siete se preguntó al alumnado si perciben que su actitud hacia otras culturas mejoró con el curso de comunicación intercultural. Todos contestaron

afirmativamente. Dicha respuesta se alinea con lo mencionado por parte del estudiantado en las respuestas anteriores y muestra que el curso fue relevante para la mejora de las actitudes interculturales (Chiper, 2013; McKiernan et al., 2013).

La pregunta ocho fue la siguiente: '¿Qué actividades agregarías al curso de comunicación intercultural?' y justifica tu respuesta.

FIGURA NÚMERO 3 : ¿QUÉ ACTIVIDADES AGREGARÍAS AL CURSO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL?



Fuente: elaboración propia

El 27% del estudiantado agregaría la participación de un ponente extranjero, el 25% comentó que agregaría prácticas de resolución de malos entendidos, otro 25% análisis de situaciones comunicativas interculturales, el 15% juegos de roles de comunicación intercultural y el 8% no expresó una preferencia.

Estas respuestas muestran, como en los estudios de Chiper (2013) y McKiernan et al. (2013), que la participación de docentes de otros países tuvo un impacto positivo; y que como muestra también el estudio de Friganović et al. (2013) la incorporación del aprendizaje a través del análisis de situaciones comunicativas multiculturales, actividades de juegos de roles, donde se intenta evitar malos entendidos, fue significativo para el estudiantado

del Instituto Tecnológico de Dubrovnik, Croacia.

Las actividades antes mencionadas son las mismas que comentó el estudiantado encuestado en el presente estudio como se observa en los comentarios respectivamente de María, Leonardo e Isabela a continuación:

*María: 'Considero que al momento que vayan ponentes extranjeros a las clases, tendríamos una visión más amplia de lo que en realidad pasa en esas culturas y cómo podríamos relacionarlos. Debido a que cuentan con una experiencia diferente y la pueden compartir con los alumnos'.*

*Leonardo: 'Sería de gran ayuda el hecho de analizar situaciones reales por qué de esta manera podemos darnos cuentas de cómo actuar, podremos tener una mayor perspectiva sobre las situaciones de la vida cotidiana con personas de otras culturas'.*

*Isabela: 'Simulaciones que nos ayuden a entender de manera práctica el contexto de estar en otro país tratando con personas extranjeras'.*

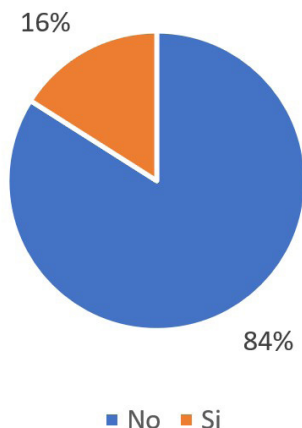
En la pregunta número diez se preguntó al estudiantado si hay algún tema o actividad del curso de comunicación intercultural que eliminarían? ¿Y Cuál/es y por qué?. La casi totalidad, el 94% contestó que no y adicionalmente el alumnado no mencionó actividades que eliminaría como comentario.

Las siguientes tres preguntas se enfocan en encontrar si el alumnado conoce y participa en las actividades de internacionalización del currículo no formal de acuerdo con Leask (2022), dado que hasta esta pregunta se analizaron los elementos formales de internacionalización del currículo.

La pregunta número doce quiere saber si el estudiantado conoce las actividades de la unidad de becas del CUCEA a través de la cual pueden ponerse en contacto con el estudiantado internacional del centro universitario.



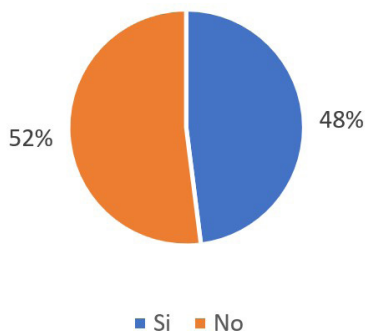
FIGURA 4: ¿CONOCEN LAS ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DE BECAS DE INTERNACIONALIZACIÓN?



Fuente: elaboración propia

En la pregunta trece se preguntó al estudiantado si en algunas otras asignaturas de su carrera universitaria, a parte de la que están cursando, se plantean estrategias para promover el desarrollo de la competencia intercultural.

FIGURA 5: ¿EN OTRAS ASIGNATURAS SE PLANTEAN ESTRATEGIAS?

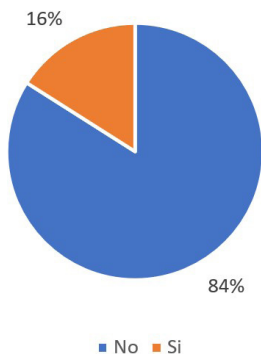


Fuente: elaboración propia

Como solamente la mitad de ellos percibe que en su malla curricular los programas van dirigidos al desarrollo de las competencias, se observa un posible tema a revisar como actualización en las mallas curriculares de las tres carreras.

En la pregunta catorce se quiso saber si el estudiantado conoce las actividades extracurriculares que la Coordinación de Extensión del CUCEA ofrece sobre inclusión, equidad y aspectos culturales.

FIGURA 6: ¿CONOCEN LAS ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DE EXTENSIÓN?



Fuente: elaboración propia

Estas respuestas muestran la necesidad en el centro universitario de dar más difusión al currículo internacional no formal del CUCEA.

La pregunta quince es la siguiente: ¿Crees necesario trabajar en la competencia intercultural en la formación universitaria? Justifica tu respuesta.

El 100% de la muestra contestó que sí, lo cual muestra la relevancia que el tema tiene para el estudiantado.

A continuación, se muestran los comentarios que Ana, Luis y Gonzalo realizaron:

*Ana: 'Estamos en un mundo cada vez más globalizado por lo que es fundamental contar con un conocimiento intercultural, involucrar más a los alumnos locales en actividades con alumnos extranjeros haría más interesante la estancia de ambos en la universidad'.*

*Luis: 'Es una manera de conocer la manera en que otras personas piensan y trabajan para que en un ambiente laboral no existan malos entendidos. Definitivamente, el entorno de los negocios actuales involucra un intercambio cultural y saber cómo desempeñarse en ese entorno, es una competencia clave'.*

*Gonzalo: 'Anteriormente sabía que era importante lo intercultural pero con esta clase me he dado cuenta que es sumamente importante que cada cultura tiene su realidad, todas son válidas y merecen respeto, apertura y criterio'.*

Estos comentarios demuestran la conciencia intercultural que el estudiantado ha llegado a tener gracias al curso.

En la pregunta diecisiete al alumnado se le solicitó definir el concepto de competencia intercultural. A continuación, se presentan las definiciones de Jesús, Gabriela y Eduardo, que se consideran las más significativas.

*Jesús: 'Es la habilidad que tienen las personas de relacionarse y desenvolverse en el mundo, conociendo, respetando y entrelazando culturas para un amplio aprendizaje de respeto mutuo'.*

*Gabriela: 'Habilidad de comunicarse con otras personas de diferentes culturas y describe la interacción entre dos o más individuos de tal manera que ninguno se encuentre por encima del otro favoreciendo la convivencia armónica de todos ellos'.*

*Eduardo: 'La competencia intercultural se refiere a la habilidad de poder adaptarnos a una nueva de manera de hacer negocios, que nuestro objetivo ya sea desde cerrar un trato o ingresar un producto al mercado local se logre de manera eficaz.'*

En las definiciones anteriores se identifican varias de las categorías de la competencia intercultural de Deardorff (2019), autora que se tomó como referente teórico para el presente estudio, interacción intercultural, relación, convivencia armónica, respeto, condición igualitaria, armonía entre culturas, adaptación, entendimiento y comprensión de otras culturas.

En la pregunta dieciocho se preguntó al estudiantado si quería realizar algún comentario adicional en relación al contenido, a las actividades o al programa de la materia. A continuación, se presentan los comentarios de Carlos, Paola y Danna:

*Carlos: 'Este curso me parece fundamental ya que el contenido nos ayuda a desarrollar y mejorar la interculturalidad de manera eficaz.'*

*Paola: 'Me agradecería que en mi clase conociéramos a más personas extranjeras que nos pudieran mostrar más sobre su cultura.'*

*Danna: 'El programa de la materia está bien constituido, lo único que agregaría serían representaciones de situaciones de intercambio cultural en los negocios actuales.'*

De las respuestas del alumnado se observa que les agradó el curso, lo consideran un curso clave para su formación y opinan que el curso fue completo desde el punto de vista del contenido. Adicionalmente la gran mayoría agregaría dos tipologías de actividades que de acuerdo con su perspectiva podrían mejorar el curso: participación de estudiantado extranjero y juegos de roles de simulación.

Las actividades que se citaron anteriormente son

esenciales porque gracias a ellas el alumnado puede conocer distintas realidades culturales, mostrar respeto y aprender a comunicarse con los otros. Esta tipología de actividades ofrece al alumnado la oportunidad para ponerse en el lugar de los demás, lo cual es esencial para entender otras culturas y formas de ver la vida.

El hecho de que en las clases se puedan aplicar metodologías cooperativas como las que se mencionan en los trabajos de Chiper (2013) y McKiernan et al. (2013) contribuye a que el alumnado reflexione sobre la importancia de ser competente desde el punto de vista intercultural, se estimule una mayor motivación en el estudiantado y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En la actualidad los egresados de las carreras de mercadotecnia, de negocios internacionales y de ingeniería en los negocios deben tener una sólida base técnica y de conocimientos, como ser capaces de tener una perspectiva interdisciplinar que comprende las competencias globales (Deardorff, 2019). En este trabajo se muestra como el mismo estudiantado está consciente de ello, por lo que se observa de las respuestas de la encuesta. Consecuentemente se vuelve indispensable la creación de un modelo educativo que lleve al estudiantado al desarrollo de competencias interculturales que les permitan interactuar con profesionistas de diversas culturas.

El estudiantado igualmente sugiere un cambio en la metodología del curso más enfocada a la colaboración, a la interacción para que el estudiantado se sienta más seguro en una negociación intercultural real, como expresa, de menos el 30% de la muestra.

Por otro lado, se observa que de acuerdo con el modelo de competencia intercultural de Deardorff (2019) la mayoría desarrolló a lo largo del curso la comprensión, respeto por las diferencias, conocimientos, habilidades y actitudes para desenvolverse en un medio multicultural. En general tomaron conciencia de la diversidad cultural y explican que el curso les proporcionó las herramientas necesarias para descubrir nuevos conocimientos de la otra cultura de manera autodidacta.

## Conclusión

En esta investigación se tomó la perspectiva del estudiantado universitario con el objetivo de que pudiera valorar la formación universitaria recibida en la materia de comunicación intercultural. A continuación se resumen los principales hallazgos.

En primer lugar, se muestra que el estudiantado adquirió más conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. Adicionalmente de los resultados se observa como desarrolló pensamiento crítico con respecto a la competencia intercultural en su formación universitaria.

En segundo lugar, de los resultados se manifestó que en el proceso de aprendizaje de las competencias interculturales no solo se tiene que prestar atención al contenido, sino al método, a las actividades, estrategias y tareas realizadas en los cursos. El estudiantado por ejemplo considera que la participación de profesorado extranjero es clave en estos tipos de clase, como también prácticas de resolución de malos entendidos y análisis de situaciones comunicativas

En tercer lugar, la investigación mostró que la educación contemporánea demanda al estudiantado capacidades, conocimientos y actitudes que requieren el involucramiento de toda la comunidad universitaria, donde los elementos formales del currículo se unen a los elementos informales.

De manera que se presentan unas recomendaciones basadas en los resultados obtenidos para mejor los cursos de comunicación intercultural del Centro de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

En primer lugar se muestra como es necesario fomentar situaciones de contacto intercultural a través de los programas específicamente desarrollados por el área de internacionalización y de extensión del Centro Universitario. A través de dichos programas el alumnado del campus se involucra con el estudiantado extranjero que cursa estudios en el campus como participantes de un programa de movilidad. También se considera

necesario crear las condiciones idóneas para el contacto entre estudiantado y profesorado extranjero, para que adicionalmente el alumnado sea más consciente de la importancia del estudio de las lenguas extranjeras y de su cultura.

Consecuentemente se debería ampliar la difusión de los programas antes mencionados, a través de las coordinaciones de las carreras universitarias, ya que de los resultados sobresale que el alumnado no conoce los elementos informales de internacionalización en casa del centro universitario como la Unidad de Becas y de Extensión.

En segundo lugar, es indispensable realizar modificaciones en el método de la impartición de la materia que debe combinar elementos teóricos con elementos prácticos para que el estudiantado tenga las herramientas necesarias para desempeñarse de manera eficaz en la interacción intercultural en su vida futura profesional. Los estudiantes mencionaron varias estrategias didácticas como análisis de interacciones interculturales y juegos de roles.

En tercer lugar, se ve imprescindible evaluar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado periódicamente para determinar si los contenidos, las actividades, estrategias, las tareas, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación contribuyen al desarrollo de las competencias interculturales y así proponer los cambios correspondientes.

Por otro lado, una de las limitaciones que se enfrentó en la realización del estudio fue el rechazo en ocasiones del estudiantado en contestar a la encuesta, dado que en algunas preguntas tenían que expresar de manera directa su opinión sobre el curso que estaban todavía cursando.

Por lo tanto, varias preguntas de investigación quedaron abiertas y podrían abrir nuevas líneas de investigación para futuros estudios: ¿Cómo se puede crear un aprendizaje intercultural significativo para el estudiantado?, ¿Cómo definir la competencia intercultural como resultado del aprendizaje en el plan de estudio?, ¿Cuáles otras perspectivas y actores están involucrados en el desarrollo

de la competencia intercultural del estudiantado?

La pandemia de COVID 19 dejó en claro que la educación superior no puede reducirse a la adquisición de conocimientos especializados, sino que la adquisición de otras competencias enfocadas en valores éticos y humanísticos es primordial. La internacionalización del currículo tiene que moverse hacia un camino más democrático e inclusivo para el estudiantado que no puede participar en programas de movilidad por diversas razones, pero predominantemente económicas. Por lo cual es preciso para la universidad crear espacios en la misma institución con las condiciones idóneas para promover el contacto con el alumnado y el profesorado extranjero.

## Bibliografía

Beelen, J., & Jones, E. (2018). Internationalization at Home. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_245-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1)

Chiper, S. (2013). Teaching intercultural communication: ICT resources and best practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1641-1645. Disponible en:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035398>

Consejo de Europa. (23 de junio 2023). *Platform of resources and referencies for plurilingual and intercultural education*. Disponible en:  
<https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>

Cruz Barajas, E. Ca. (s.f.). Procesos y desafíos organizacionales para la internacionalización en algunas *Instituciones de Educación Superior*. Disponible en:  
<https://rimac.cinvestav.mx/Portals/rimac/Libros%20RIMAC/REFLEXIONES%20DE%20EXPERTOS%20SOBRE%20LA%20INTERNACIONALIZACION%20DE%20LA%20ES/Procesos%20y%20desaf%C3%ADos%20organizacionales%20para%20la%20internacionalizaci%C3%B3n%20130-135.pdf?ver=2019-08-21-114807-077>



Deardorff, D. K. (2019). *Manual for Developing Intercultural Competencies Story Circles*. Routledge.

Dimitrov, Nanda & Haque, Aisha. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456. DOI: 10.1080/14675986.2016.1240502. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>

Frganović Sain, Z., Kužnin, M, & Charry Roje, R. (2017). Teaching Intercultural Competence in Undergraduate Business and Management Studies – A Case Study. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 55-71. Disponible en: [https://rudn.tlcjournal.org/archive/2\(2\)/2\(2\)-01.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/2(2)/2(2)-01.pdf)

Kymlicka, W. (1996). ``Las políticas del multiculturalismo´´, *Ciudadanía multicultural*, Paidós, pp. 25-55.

Gacel Ávila, J. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Un balance. UdeG, UNESCO-IESALC, BUAP. Disponible en [http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro\\_internacionalizacion\\_un\\_balance.pdf](http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_internacionalizacion_un_balance.pdf)

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad . *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 401-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>

Guzmán Aguilar, A. & Guido Guido, E. (2012). Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Criteria for the Internationalization of University Curricula*, Vol. 12., 1-25 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363002.pdf>

Leask, B. (2022). *Rethinking internationalization of the curriculum*. Routledge.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas. (13 de marzo de 2003). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de junio de 2018.

Ley General de Cultura y Derechos Culturales. (19 de junio de 2017). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de junio de 2017.

Martínez Lilora, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Educare*, vol.22, n.1, 40-58. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>.

McKiernan, M., Leahy, V., & Breerton, B. (2013). Teaching intercultural Competence: Challenges and Opportunities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 218-232. Disponible en: <http://ijse.padovauniversitypress.it/2013/2/9>

Nikolitsa-Winter, C., Mauch, W., & Maalouf, P. (2019). *Addressing global citizenship education in adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372425>

Nigra, S. (2018). Una Mirada hacia los programas de movilidad internacional de educación superior en el sexenio 2012-2018. *Educación Global*, volumen 22, 87-97.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Pisa, preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. OECD. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Quiroz, E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. *Reencuentro*, 67, 59-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34030523007.pdf>

Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, Vol. 9 (3), 1-5. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. México : SEP. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

UNESCO. United Nations Educational , Scientific and Cultural Organization. (2020). Manual for developing *intercultural competencias*: story circles, Intercultural Competences. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>.

Nigra, S. (Septiembre-Diciembre, 2023). "El estudiantado de comunicación intercultural en una universidad pública mexicana" en Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano, 6(13): 144-171

---

Valdés Montecinos, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, vol. 21, núm. 3, 754-775.

<https://www.redalyc.org/journal/993/99360575012/html/>

# EDUCACIÓN INCLUSIVA, EDUCACIÓN PARA TODOS: LA RUTA DE LA NEM Y EL PTEO FRENTE A LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

## INCLUSIVE EDUCATION, EDUCATION FOR ALL: THE ROUTE OF THE NEM AND THE PTEO IN THE FACE OF BARRIERS TO LEARNING AND PARTICIPATION

Guadalupe Miguel Ruiz  
*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo*

Valdemar López Villalobos  
*Escuela Normal Urbana Federal del Istmo*

*Recepción: 1 de noviembre de 2023*  
*Aceptación: 30 de noviembre de 2023*

### Resumen

Con el propósito de visibilizar una ruta inédita en las prácticas docentes inclusivas, este documento analiza el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como planes de atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los infantes en las escuelas primarias. Es por ello, que se retomó el paradigma cualitativo y el enfoque del interaccionismo simbólico para dar respuesta al tema de investigación. Las técnicas que se implementaron fueron grupos focales integrados por ocho profesores de educación primaria, y entrevistas semiestructuradas aplicadas a especialistas e investigadores, de forma virtual (vía Zoom). De esta manera, los resultados obtenidos demostraron una

visión nueva e informada sobre educación inclusiva y la búsqueda de mejora a los problemas que atañen este campo de investigación. Los hallazgos más relevantes determinaron que la NEM y el PTEO comprenden un modelo educativo renovado, como un proceso que busca una transformación educativa y social. Además, se concluye que, la intención principal radica en reconocer a la diversidad como un aspecto enriquecedor del aprendizaje, atendiendo especialmente aquellas zonas marginales en donde la educación se ha situado como un privilegio, para hacer de esta un derecho universal. Por tanto, se propone la necesidad de mejorar la práctica pedagógica, haciendo uso de ambos planes; como herramientas que contrarresten cualquier dificultad que preceda en el alumnado desde los diferentes contextos, empoderando el trabajo en asociación, la democracia, la autonomía y la libertad sustentada en la dignidad humana.

**PALABRAS CLAVE:** *Barreras para el Aprendizaje y la Participación, educación inclusiva, NEM, PTEO.*

## Abstract

With the purpose of making visible an unprecedented route in inclusive teaching practices, this document analyzes the Plan for the Transformation of Education in Oaxaca (PTEO) and the New Mexican School (NEM) as plans to address the Barriers to Learning and Participation that children face in primary schools. For this reason, the qualitative paradigm and the symbolic interactionism approach were used to respond to the research topic. The techniques that were implemented were focus groups made up of eight primary school teachers, and semi-structured interviews applied to specialists and researchers, virtually (via zoom). In this way, the results obtained demonstrated a new and informed vision of inclusive education and the search for improvement to the problems that concern this field of research. The most relevant findings determined that the NEM and the PTEO comprise a renewed educational model, as a process that seeks educational and social transformation. Furthermore, it is concluded that the main intention lies in recognizing diversity as an

enriching aspect of learning, paying special attention to those marginal areas where education has been placed as a privilege, to make this a universal right. Therefore, the need to improve pedagogical practice is proposed, making use of both plans; as tools that counteract any difficulties that arise in students from different contexts, empowering work in association, democracy, autonomy and freedom based on human dignity.

**KEY WORDS:** *Barriers to Learning and Participation, inclusive education, NEM, PTEO.*

## Introducción

Vivimos en un país megadiverso, desde su riqueza cultural, lingüística y étnica que la distingue y una serie de características representativas que forman parte de la gran pluriculturalidad que representa no solo a nuestro país, sino de forma más allegada, a nuestro estado. Como es sabido, Oaxaca posee una gran abundancia de recursos naturales, culturales e históricos; potencialmente diverso. Sin embargo, a pesar de ello, se ha posicionado en uno de los primeros lugares de pobreza extrema y analfabetismo, prevaleciendo la desigualdad e injusticia en múltiples ámbitos; específicamente en el educativo, reflejando así, la urgencia de establecer un nuevo modelo que responda a las sociedades del siglo XXI.

Particularmente, en las instituciones educativas son notables los desafíos que se enfrentan a diario, sobre todo aquellas barreras que privan a los discentes de adquirir los aprendizajes necesarios y participar dentro de espacios enriquecedores, siendo estos, factores que se derivan de prácticas educativas desfasadas de la realidad, en donde los contenidos que se imparten resultan homogéneos, no se generan los ambientes adecuados y amenos para el estudiante, o porque la enseñanza que reciben es rigurosa y tradicional; todo ello apuntala hacia cuestiones ideológicas y actitudinales que se sitúan en las escuelas, resultando una amenaza para aquellos que por sus condiciones han sido desprovistos de un derecho que debería ser para todos; sin distinción alguna.

Esta preocupación ha llevado a diversos Organismos Internacionales (OI) a tomar medidas urgentes para contrarrestar estas disrupciones que generan un desafío en las sociedades, sobre todo en aquellas zonas vulnerables en donde acceder a una educación de calidad parece ser imposible. Tales esfuerzos se han visualizado en diferentes documentos como: la legislación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), la Conferencia Internacional de Educación de Dakar (2000), y en la ruta más reciente; La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(2015), como un hito importante que impulsa un enfoque inclusivo, para procurar infancias que hagan goce total de sus derechos.

En ese sentido, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se ha dado a la tarea de crear planes educativos que atiendan a los niños, niñas y jóvenes de los diferentes contextos que estén atravesando cuestiones precarias, a partir de un modelo que elimine los lineamientos coloniales y las pautas que discriminan, clasifican y excluyen. Así pues, este artículo retoma la NEM y el PTEO como un sustento innovador que contrarreste situaciones-problemas que intercedan en la educación infantil, buscando dejar atrás el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), para impulsar una pedagogía transformadora de comunidades a través de la recuperación de los saberes que rodean el contexto del alumnado, fomentando, además, aspectos como la colaboración, el pensamiento crítico, la libertad de elección, la autonomía, la empatía y la democracia. De manera puntual, el objetivo se sitúa en conocer cómo estos planes buscan hacer frente a los desafíos que se presentan en las escuelas, colocando al infante en el centro, desde la atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que estén imposibilitando una educación plena y accesible, desde una mirada inclusiva.

## ¿Por qué impulsar la educación inclusiva en los centros escolares?

Comprender que todos poseemos características individuales, que nos hacen distintos y singulares de las demás personas, en nuestra sociedad, aún sigue siendo difícil de asimilar. Esta premisa lleva a pensar; ¿cómo sería el mundo si reconociéramos a la diversidad como algo inherente de los seres humanos?, aunque parezca una utopía, la inclusión dentro de las escuelas pretende orientarnos hacia esta nueva dirección, para comprender, reconocer y valorar a todos y todas en su totalidad, de forma libre, plena, y en igualdad de oportunidades.

Para garantizar el pleno goce de la educación, es necesario impulsar una transformación en la enseñanza y



las prácticas docentes que se desempeñan cotidianamente en las aulas de clases. Empezar a promover la inclusión desde nuestras escuelas, traerá consigo la aceptación de todos y cada uno de los sujetos que integren la comunidad escolar, pero no solo eso, sino que también se disminuirán aquellas barreras y problemáticas que estén generando exclusión en los entornos educativos.

Esencialmente, este principio constituye diversas aristas significativas para la potencialización y el reconocimiento de quienes educamos. Lo que pretende es; disminuir en gran medida cuestiones precarias que enfrentan los discentes al ingresar a una institución educativa, para ofrecerles oportunidades de aprendizaje eficaces. Su propósito es que los docentes y el alumnado asimilen la diversidad, como un elemento para enriquecer su entorno intelectual, enfocando a este como el estímulo hacia el fortalecimiento y construcción de nuevos saberes; próximos-esenciales, y que a su vez sirva de herramienta en los procesos políticos, éticos y sociales que sumerjan a todas las personas, sin que nadie quede fuera.

Aunque sus intenciones promueven una enseñanza basada en la cooperación y el fomento de los valores, lo esencial es que sean los profesores quienes se apropien de nuevas ideologías para llevarlo a cabo desde su quehacer pedagógico. Esto contemplará que, se deconstruya totalmente e involucre nuevas estrategias de acuerdo a las necesidades e intereses de los infantes, retomando el contexto en el que se encuentra. Que haga partícipes a los padres de familia en la construcción de proyectos como respuesta a las barreras que esté enfrentando la comunidad escolar. Generalmente, debe existir una corresponsabilidad, para que esta propuesta siga siendo un mecanismo de defensa ante estos obstáculos.

Hoy en día, debido a los grandes cambios que ha tenido nuestra sociedad, resulta fundamental comenzar a estimular una educación diferente, en donde se comprenda que todos y cada uno de los infantes están compuestos por diferentes esquemas y cada uno posee diversas características; por esta razón, justamente estas particularidades enriquecen los procesos de aprendizaje y ayudan al niño a tener un desarrollo integral. Pero no

solo eso, la inclusión nos permite establecer horizontes para comprender que cada uno de los alumnos tiene cualidades, talentos y conocimientos importantes desde un punto de diversidad.

## Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en las escuelas primarias

Para comprender el término "BAP", se hace necesario definir a qué se refiere cuando hablamos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En este sentido, es fundamental mencionar que, se constituyen como el eje rector para construir escuelas más justas, equitativas y democráticas, de manera general se han determinado como aquellos factores del entorno que limitan e impiden que los educandos puedan recibir una educación y enseñanza de calidad, siendo las principales pautas que desembocan situaciones de exclusión, marginación, discriminación, injusticia y deserción escolar.

Cuando hablamos de las BAP existen múltiples perspectivas y definiciones referentes a ello, que de alguna u otra forma están enfocadas y representan el mismo fin. Ahora bien, para este apartado, es importante recurrir a las ideas que plantean Booth y Ainscow (2015), desde su bosquejo, las BAP son entendidas como una gama de obstáculos que privan al infante de acceder a espacios que le faciliten desarrollarse plenamente:

*Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (p. 44).*

Entonces, se debe entender que, esta serie de factores se desembocan a raíz de la interacción con el contexto social, porque es aquí en donde mayormente se presencian estas problemáticas. Es por todo esto, que la educación inclusiva supone ocuparse de la presencia de estos obstáculos en las escuelas, para otorgarles a los alumnos una educación accesible, integral y sustentable. Sin embargo, para llevar a cabo este proceso se requiere de un cambio tanto ideológico como práctico, para asimilar que la diversidad no es una limitante, sino una oportunidad para avalorar nuestro entorno.

## Nota metodológica

Esta investigación se desarrolló durante el periodo 2022-2023, bajo los lineamientos del paradigma cualitativo y direccionado por el enfoque del interaccionismo simbólico; debido a que ambos conjugan una estrecha relación, dando la posibilidad de comprender los significados que se originan en el proceso de interacción entre las personas, otorgando ideas reales del tema de estudio.

Las estrategias que se implementaron fueron grupos focales; "El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos, información cualitativa sobre el tema de investigación" (Álvarez G, 2003:132) y entrevistas semiestructuradas; "En la investigación cualitativa la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y agrupar los significados de sus experiencias" (Álvarez G, 2003:109).

Por tanto, se abordaron dos grupos focales, con una duración de dos horas cada uno, de tipo homogéneo, integrados por ocho profesores de la Escuela Primaria Urbana Matutina "General Efraín R. Gómez" situada en la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. Para la selección de los participantes se consideraron diversos aspectos: años de servicio dentro de la institución educativa, la noción que tienen respecto a los planes educativos, su función dentro de la escuela primaria, y los cargos que los responsabilizan. Además de que, estos sujetos son personas involucradas en el ámbito educativo, siendo la principal fuente de información para comprender

el tema de interés.

Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, constituidas por once preguntas temáticas respecto a la Nueva Escuela Mexicana y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca y su impacto en la educación inclusiva, en donde se establecieron cuatro sesiones virtuales (una por cada entrevistado), vía Zoom. Los participantes seleccionados fueron especialistas, investigadores de universidades públicas y escuelas normales, con una trayectoria de 30 a 40 años de servicio. Además de que, se tomó en consideración el conocimiento que tienen respecto a la aplicación de ambos planes.

## Desarrollo del trabajo

El presente apartado tiene la intención de mostrar los resultados que se obtuvieron a través de los instrumentos metodológicos aplicados por medio del análisis e interpretación de los datos. A su vez, el desarrollo de este estudio descriptivo ofrece una respuesta al objetivo de la investigación, para establecer rutas inéditas dentro del ámbito educativo. A continuación, se presentan diversos subtemas que esclarecen la contribución de la NEM y el PTEO en la educación, partiendo de una visión inclusiva.

## La Nueva Escuela Mexicana en el andamio de la transformación educativa

La realidad educativa que atañe a nuestra sociedad enmarca el apremio de buscar nuevas posibilidades y formas de cambio en todos los niveles formativos. A partir del modelo educativo que comprende la Nueva Escuela Mexicana (2019) se afirma, que se debe ofrecer a niños, niñas y jóvenes un sistema de excelencia; accesibilidad a un centro escolar, enseñanza bajo un enfoque integral, humanista, pluricultural, inclusivo y las mismas oportunidades de aprendizaje y participación para todos, como un proceso que transmute tanto en el ámbito escolar, como en lo social.

Al ser expuesto este documento y las bases en que

se sustenta, surgen perspectivas de lo que realmente significará en el trabajo docente y en la enseñanza de los estudiantados. Una serie de profesores, especialistas e investigadores, demuestran desde sus voces un esclarecimiento de los fundamentos que demanda esta propuesta. La idea del apartado en curso, es argumentar cómo pretende contribuir la NEM en la educación de nuestro país, para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes como un andamio hacia el cambio educativo.

En este sentido, se hace evidente que la Nueva Escuela Mexicana busca dejar atrás el modelo por competencias que dominó a la educación durante los últimos 20 años, de igual importancia, tiene la intención de que exista más articulación entre los diferentes niveles educativos, por lo que, propone nuevas ideologías que se dirigen hacia una transformación escolar, haciendo énfasis en la importancia que contrae el trabajo en asociación y la idea de la inclusión en los centros escolares, para abrir paso a la diversidad. De esta manera, está direccionado de acuerdo a un enfoque humanista, que permite no solo amparar a personas en situaciones vulnerables, sino también, revalorizar la profesión docente y resolver problemáticas que se encuentran en el contexto de los estudiantes.

Los hallazgos encontrados demuestran que la NEM es un plan innovador que contempla en su totalidad la ideología de una educación más humana, justa y equitativa. Ve en ella una ruta para toda la vida y para todos, a partir del concepto de "aprender a aprender", es decir, a pensar, dejando atrás aquellos ideales que solo obligan al discente a reproducir, obedecer, memorizar y competir. Asume que el aprendizaje deberá ser permanente y en constante actualización, no solo por parte de los estudiantes, sino también de quienes educan.

Los resultados esclarecen que, este nuevo modelo educativo contiene herramientas que van de acuerdo a las particularidades de los educandos, porque está determinado por principios que focalizan la interculturalidad. Por tanto, se retoma como una oportunidad para ofrecer mejores experiencias de enseñanza-aprendizaje. Pero, principalmente, le da una máxima importancia a aquellos

alumnos que se encuentran en situaciones de desventaja, exclusión o que presentan barreras para acceder al conocimiento.

Además, se comprueba que la propuesta de la NEM, contempla un elemento fundamental para eliminar situaciones de marginación, desigualdad y atender a las necesidades de los escolares. Esto radica en el impacto que conlleva establecer espacios de convivencia y colaboración, a partir de una triangulación por parte de los agentes que influyen en la educación de los niños; padres de familias, profesores y los mismos alumnos. Asumiendo que, cuando los niños se relacionan con los demás, aquellos que lo rodean ayudan a la estimulación de un mejor aprendizaje, se establecen ambientes sanos, se comparten experiencias, ideas y se aporta algo diferente al grupo. De esta manera, el trabajo en colectivo permitirá resolver cualquier problema que se encuentre presente en los estudiantes. Empero, es fundamental que exista la coparticipación y el compromiso de todos los involucrados.

Sin embargo, se demuestra que, la gran mayoría de los docentes de educación básica, no están dotados de los principios que propone este modelo educativo, debido a que, se ha reflejado durante los espacios de interacción, expresiones de irresolución y asombro por parte de los profesores. De igual forma, los especialistas e investigadores explican que los maestros, sobre todo en el estado de Oaxaca no conocen este documento. Por lo tanto, el desconocimiento y la desinformación, los ha conducido a la incertidumbre e incluso a la oposición de dicho plan.

*La mayoría de los maestros de educación básica todavía no conocen a profundidad esta propuesta-documento que da sustento a la Nueva Escuela Mexicana, tienen nociones, se les han dado algunos cursos, pero a pesar de ello, todavía no logra aterrizar a la clase diaria y a la cotidianidad de la docencia, porque existe una desinformación para ser aplicado ( R. Burgos, comunicación virtual, 28 de abril de 2023).*

En esta misma lógica, los profesores de educación básica expresan que, la Sección XXII del Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación (SNTE) se encuentra en una subdivisión. Por una parte, existe quienes asumen la responsabilidad de aceptar este nuevo modelo y quienes se oponen a hacerlo. Explican que muchos de los argumentos se basan en la idea de que esta propuesta puede realmente significar un cambio para el quehacer educativo, mientras que algunos otros, tienen la visión de no aceptar otro plan, porque consideran que el estado de Oaxaca ya cuenta con una propuesta alternativa, que corresponde al PTEO.

A su vez, los participantes exponen que esta resistencia radica en la falta de compromiso por parte del profesorado, porque la implementación de la NEM requiere y exige más esfuerzos, argumentando que, muchas veces es el mismo maestro quien coloca una barrera, en lugar de asumir la responsabilidad y el papel que le corresponde. Provocando de esta forma, una postura de rechazo y negatividad, porque prefieren seguir viviendo en una zona de confort, que reunir todos sus esfuerzos para sumarse a este cambio.

Ante esta lógica, se demuestra en gran parte que, el problema no es el plan, por el contrario, los principios que rescata suponen atender a la diversidad del alumnado, sus necesidades, y las problemáticas que preceden en el contexto real de la práctica. Además de la direccionalidad que se le da a la educación; humana e inclusiva. Pero que, a pesar de eso, es la desconfianza y la comodidad de los docentes lo que ocasiona un revuelo de incertidumbres.

Esencialmente, consideran que el Sistema Educativo Nacional (SEN) debería tomar en cuenta a los docentes como pieza clave para lograr una transformación educativa, a partir de sus opiniones, sus propuestas e incluso sus necesidades, comenzando a revalorizar el trabajo pedagógico, ofreciéndole más capacitaciones para atender a todos los estudiantes y hacer de la enseñanza un trabajo compartido. Para lograrlo se deberán implementar cursos-talleres que informen y acompañen la tarea de educar, que estén orientados por verdaderos especialistas, quienes sean expertos en la materia y no por sujetos ajenos a la misma.

A pesar de ello, todos los actores que participaron en

esta compartencia de ideas, opiniones y sentimientos, reconocen que la Nueva Escuela Mexicana es un plan que apuntala ser un excelente aliado, porque no solo se compromete a ofrecer una transmutación en los procesos escolares de los alumnos, sino que, pretende mejorar las prácticas de los docentes. Se considera que el plan contiene elementos que van de acuerdo a los contextos oaxaqueños, señalando la importancia del compañerismo, la asociación, de la relación que debe tener la comunidad con la escuela, de darle mayores herramientas a los estudiantes y ayudarles a resolver los problemas con los que se enfrentan día con día. Solo de esta manera se podrá visibilizar un proceso metamórfico, que nos dirija hacia un cambio real, que demuestre ser una nueva forma de vida.

## La NEM vs los desafíos escolares

Durante las últimas décadas la educación ha sufrido alteraciones desapacibles, siendo el resultado de los problemas sociales que impactan a nuestro país. Ante esto, surge el apremio de crear una propuesta como mecanismo de defensa ante las cuestiones vulnerables que enfrenta el alumnado al acceder a una institución educativa. De esta manera, la Nueva Escuela Mexicana, impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pretende ofrecer herramientas que orienten al profesorado, para contrarrestar y hacer frente a los desafíos escolares del día a día. Asumiendo, además, que los niños, niñas y jóvenes adquieran los saberes elementales para su vida, como un aspecto de desarrollo-transformador.

Los especialistas, demuestran por medio de una serie de encuentros interactivos, sentimientos y diversos argumentos que; la existencia de situaciones obstaculizadoras que enfrentan los estudiantes al ingresar a un centro escolar, tiene que ver con la falta, la deficiencia o la desigualdad que existe en la educación de nuestro país. En donde se visualizan problemáticas en las diferentes áreas; políticas educativas, práctica docente, trabajo colaborativo, y situaciones vulnerables.



En primer lugar, los participantes mencionan que el sistema educativo atraviesa situaciones decadentes que exigen ir a la par. Expresan, que hasta el día de hoy existen políticas educativas descentralizadas y fuera del alcance de las y los niños, debido a que, muchas de ellas solo se han quedado en el intento, porque no han sido aplicadas de forma real. Específicamente, sus argumentos se basaban en: "se necesitan políticas verdaderamente inclusivas", "lo importante será, que existan políticas que apuntalen hacia un cambio radical".

Esto visualiza que lo principal deberá situarse en la intención con que se establecen y crean estas mismas, en donde no sea solo una cuestión de mantener a los ciudadanos en la espera, sino que, estén armonizadas con la realidad social, cultural y económica del país, pero, sobre todo, que sean coherentes, graduales, y que además del discurso, estén acompañadas de un recurso financiero adecuado, como soporte a su aplicación.

Además, se comprueba que uno de los desafíos que se presentan en el ámbito educativo, está rodeado por la ineficiencia que se logra presenciar en el magisterio. Los profesores e investigadores, externan que en la cotidianidad de la práctica pedagógica aún se reflejan estrategias y técnicas desfasadas de los contextos, necesidades e intereses de los educandos. Señalando la urgencia de comenzar a desprendernos de estas pautas homogéneas, para establecer una enseñanza diversificada. Para ello, es elemental que sean los docentes quienes se sumen al cambio, desde la innovación, que problematicen, investiguen y erradiquen las fronteras que los limitan, con el fin único de ofrecerles a quienes se educan mejores procesos de aprendizaje.

Otra de las situaciones que hacen eco en la educación, es la falta de compromiso de quienes rodean al niño. La postura de los participantes, reflejan que uno de los desafíos más notables en los centros escolares, es la irresponsabilidad y el nulo involucramiento de los padres de familia en la formación de sus hijos. Consideran que, esto es un trabajo que debería ser compartido, en donde se contemple a la comunidad como una pieza clave, se establezcan relaciones amenas a partir del trabajo en

comunión, y se dé un seguimiento tanto en la escuela, como en casa.

*Es fundamental abrir las puertas de la escuela a la comunidad, es decir, implementar estos saberes, conocimientos y realidades en la educación de los niños. En donde los padres de familia se involucren, no nada más para las reuniones, sino también en la formación de nuestros hijos. Hay muchos conocimientos valiosos de los padres que pueden ser enseñados (R. Burgos, comunicación virtual, 28 de abril de 2023).*

La última arista contempla dar respuesta a situaciones vulnerables que enfrentan los estudiantes. De forma muy preocupante, los participantes, principalmente los docentes de educación básica se mostraban angustiados ante las situaciones alarmantes que viven hoy en día los niños. Haciendo énfasis en la presencia de rechazo, exclusión, discriminación e incluso violencia que habita en las escuelas, que existen niños quienes llegan a las escuelas con problemas familiares, económicos, de hambre, con situaciones emocionales que afectan su aprendizaje y rendimiento en el aula de clases. Que a veces, el mundo en el que viven los niños es verdaderamente agobiante y que, como profesores, es difícil en ocasiones atender ciertas cuestiones, porque se les ha abandonado por completo.

A su vez, los docentes frente a grupo, confían en que este nuevo modelo educativo realmente sea un instrumento que sirva como mecanismo de defensa ante tales problemáticas y que conlleve una enseñanza más amena y enriquecedora. De esta manera, expresan que la cuestión radica en que todos los agentes interventores en la educación de los discentes se involucren para retomar las orientaciones que propone la NEM, para dejar atrás el modelo rígido, que provoca un desafío para los estudiantes.

## La coparticipación en la enseñanza-aprendizaje: La visión del PTEO

Las comunidades de aprendizaje dentro del ámbito escolar han sido un excelente ideal para promover una educación desde la empatía, la cooperación y la igualdad. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca rescata mediante su propuesta la ideología de fomentar en las escuelas el trabajo colaborativo, como una dirección hacia mejores ambientes intelectuales de aprendizaje.

Esta propuesta, creada por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Sección XXII del SNTE, se establece a raíz del análisis de la realidad en el estado de Oaxaca; pobreza, injusticia, analfabetismo y desigualdad, siendo el reflejo de cuestiones desprovistas, que emergen a miles de ciudadanos día con día. Ante esto, surge la necesidad de reconocer a la diversidad cultural, lingüística y étnica, como herramientas indispensables en la enseñanza. Mediante esta idea, se delimita la intención de generar espacios que permitan que los educandos, padres de familia y docentes se relacionen, se comuniquen e interactúen dentro de su contexto para la valoración y la apropiación de estos elementos.

Esencialmente, se demuestra que, el PTEO conforma una nueva mirada en la práctica educativa, puesto que, su visión radica en promover una educación desde la asociación y la colectividad. En donde estos espacios favorezcan que las personas compartan experiencias y conocimientos de acuerdo a las situaciones divergentes que rodean al estudiante. Propone recuperar los saberes comunitarios desde la colaboración, a través del fomento de la investigación, la innovación y una enseñanza basada en valores, por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Sus líneas más significativas visualizan que, el trabajo compartido es ideal e indispensable en la enseñanza-aprendizaje de los niños, porque es aquí en donde ellos logran relacionarse con su entorno y ser partícipes de lo que se aprende, lo cual implicaría que se atiendan situaciones de exclusión, marginación y se propicien las

de unión y compartencia, porque el discente funge como un ente que da y recibe información, experiencias e ideas, es decir, surge una transmisión de saberes.

Los resultados arrojan que lo principal consiste en establecer una triangulación entre el profesorado, la comunidad y los alumnos. En esencia, la cuestión se plantea de la siguiente manera; deben existir espacios que promuevan la comunicación e interacción entre los mismos estudiantes por medio de actividades teórico-prácticas, para que se logren cimentar y descubrir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, la cooperación de los padres de familia, es fundamental en el andamio de estos nuevos saberes.

*"No es una situación que solo le corresponda al docente, al tutor o al niño, porque de alguna u otra forma, cada uno es parte importante en la educación. Por lo tanto, debe existir una relación entre cada uno de ellos, eso es lo que busca el PTEO, hacer de la escuela un espacio acogedor" (Participante 2, 37 años de antigüedad docente, Auxiliar Técnica Pedagógica).*

Las posturas encontradas establecen, además, la recuperación de espacios que favorezcan la discusión entre el colectivo docente para tratar cualquier situación-problema que el centro escolar esté atravesando, para trabajar en ello. Esto implicará que se reúnan esfuerzos extraordinarios para observar, diagnosticar y plantear soluciones. Al mismo tiempo, permitirá que los educadores mejoren su práctica por medio de la investigación, el apropiamiento de nuevas ideologías y visiones que innoven el ámbito educativo. Sin dejar a un lado que, se deben establecer asambleas con los padres de familia, para entablar una mejor comunicación, en donde no solo sean oyentes, sino también aporten ideas enriquecedoras para el presente y futuro de sus hijos.

## La esencia del PTEO: El proyecto educativo desde los saberes comunitarios

Uno de los elementos más relevantes dentro de lo que se formula en la propuesta del PTEO, tiene que ver con los denominados "colectivos proyectos". Esta nueva forma de enseñanza radica en recuperar la cultura, la historia y el contexto de quienes se encuentren delimitados en la zona escolar de la práctica, para hacer de una clase diaria y cotidiana, un proyecto vivencial, a partir de la comunalidad como un referente innovador.

A lo largo del impulso del PTEO, se han externado críticas; positivas y negativas, ya sea por parte de quienes lo hayan aplicado en las instituciones educativas o simplemente de aquellos que lo consideren sorprendente o inoportuno. Al reunir a un grupo de docentes y especialistas relacionados con este plan, se estableció un espacio interactivo que les permitió compartir sus experiencias de lo que realmente significa esta estrategia en la práctica docente.

El propósito del PTEO está enfocado en el rescate de los saberes comunitarios; la lengua, oficios propios de la comunidad, y su cultura, en donde estos aspectos sean recuperados, valorados y reconocidos en las escuelas. Los participantes asumen que en este plan se hace la diferencia, porque se desfasa de la rigidez de la clase diaria, de los contenidos homogeneizadores.

Expresan desde sus diferentes miradas que, para que este plan sea aplicado de manera acertada es importante que gire en torno a un enfoque comunal. Lo cual permitirá que entendamos a los demás como nosotros mismos, solo que, en la diferencia. Manejando aspectos como; la inclusión, la interculturalidad; "Promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social, atendiendo además a los contextos nacionales, regionales y locales en la prestación de los servicios educativos" (SEP, 2019, p.77) y los valores en la enseñanza, los cuales, en la actualidad son de gran relevancia.

Por lo tanto, es importante destacar que, ser maestro de PTEO es un ente preocupado, que investiga, que se actualiza, que ve en la comunidad una forma de enseñanza, una nueva forma de vida. Los involucrados externan que muchos de los docentes se han deslindado de sus obligaciones y del compromiso que el magisterio demanda, porque incluso teniendo un plan propio, creado por mismos profesores que conocen la realidad del estado, no asumen la responsabilidad de trabajar de acuerdo a esta propuesta. Mencionando que, sus perspectivas se desarrollan desde una visión conformista y ordinaria, consideran que los educadores se resisten a trabajar de esta manera, no porque sea algo incoherente, sino que, este plan educativo implica horas extras de trabajo y asumir la tarea de investigar e innovar.

*"El PTEO exige que no solo seamos docentes, sino también investigadores. Es un buen proyecto, pero implica horas extras de trabajo, dar más de nuestro horario de clases. Y muchas veces, a los maestros les gusta la comodidad y prefieren orillarse para no trabajar de acuerdo a ese plan". (Participante 4, 39 años de antigüedad docente, profesor de primer grado en educación primaria).*

Sin embargo, durante las intervenciones socializadoras, se encuentran inmersas dos posturas diferentes entre el mismo profesorado. Por una parte, existe quienes consideran que esto radica en la ausencia de un acompañamiento que ilustre la creación y aplicación de los proyectos educativos. Desde otra perspectiva, existen maestros que asumen su papel de ser ellos quienes se interesen por transformar la educación, expresando que, no hace falta que personas ajenas vengan a explicarles cómo deberán aplicar estos proyectos, porque de ser así seguirán en la espera.

De forma puntual, destacan que debe ser el mismo docente quien alerte a su colectivo a impulsar estas nuevas formas de trabajo, partiendo de pequeños proyectos, en donde conforme a sus experiencias y los mismos resultados, se logren dimensionar a planos más

extraordinarios. La cuestión aquí es, comenzar a ser parte de esta transición, para accionar desde sus propias escuelas.

## De la escuela tradicional a un centro escolar inclusivo

Uno de los retos más grandes en la educación del siglo XXI es transformar la escuela tradicional para construir un nuevo modelo; centro escolar inclusivo. Este convenio por cambiar el paradigma educativo, ha sido el reflejo de una era diferente. Hoy en día, se pretende que la educación sea vista desde un principio ético-democrático, para otorgar igualdad de derechos a todos los niños. Los principales esfuerzos consisten en erradicar el sistema de la escuela bancaria y neoliberal que durante muchos años ha oprimido y controlado a nuestro país, para iniciar una decolonialidad total. A raíz de esta idea, una serie de profesores inmersos en educación básica han externado diversas perspectivas de lo que significan ambos modelos en los procesos escolares.

La interacción que han tenido los participantes mediante una transmisión de información y el diálogo, determina desde sus voces; los cambios que ha tenido la educación para lograr un modelo humanista e inclusivo. Los agentes involucrados expresan sentimientos encontrados al exponer la precariedad y la falta de sensibilidad que conformaba la escuela en la que ellos fueron educados, haciendo un contraste de un antes y un ahora.

Se evidencia que, en los años 80's la escuela era comprendida bajo un modelo escolástico, la forma de hacer de los docentes en cuanto a su práctica tenía una visión de adoctrinamiento. El estudiante era reprimido, callado, sancionado e incluso violentado por parte del profesor, quien solo se dedicaba a reproducir oralmente conocimiento científico. De esta manera, la escuela era direccionada por principios rígidos y homogéneos que ocasionaban; discriminación, competitividad, rivalidad y exclusión, clasificando a los alumnos como "capaces" e "incompetentes".

En particular, los docentes señalan que, en efecto,

la educación se ha visto sometida a grandes cambios, los cuales se logran apreciar en propuestas, planes de estudio y leyes que buscan una transmutación en todos los aspectos, considerando que el primer filtro es; la enseñanza. Por tanto la importancia de disminuir y eliminar aquellas ideologías, métodos de enseñanza, estructuras y prácticas que caracterizan a la escuela tradicional, para que los educadores se apropien de nuevos ideales, visiones, y formas de hacer, que vayan acorde a la realidad y al contexto de quienes estén enseñando.

Desde la perspectiva de diversos profesores, esta búsqueda por una educación que transforme vidas y mentes, implica atender en primer lugar, las necesidades individuales de los estudiantes y cualquier barrera que impida que ellos puedan aprender. Esencialmente, surge el apremio de respetar la diversidad sociocultural, considerando al educando como pieza clave de su aprendizaje. Asimismo, la urgencia de una colaboración no solo de quienes integran el colectivo, sino también de otras instituciones académicas, con la finalidad de una gestión más eficaz, que permita ver los logros, las dificultades y compartir experiencias, para la mejora de la práctica pedagógica. Además, mencionan que es fundamental que sea el maestro de base quien tenga la iniciativa por investigar, buscar herramientas que nutran e innoven la enseñanza que se imparte en la cotidianidad y no solo esperar a que alguien más venga a hacer esa transición.

Es ideal entonces, edificar un centro escolar que esté fundamentado por principios humanistas, integrales e inclusivos, esto implicaría que; se promueva y defienda la diversidad humana, se estimulen las relaciones interpersonales, es decir, fortalecer el trabajo colaborativo, la convivencia, la interacción entre pares y la participación. La función del titular, consistirá entonces, en otorgar una enseñanza basada en valores, con espacios sanos y amenos, permitiendo que los infantes se expresen, sean valorados, respetados, se sientan seguros y logren desenvolverse dentro y fuera de la institución. El propósito es dejar de promover la enseñanza homogénea, la educación que alimenta la competencia, la explotación, la



desigualdad, y la exclusión, para impulsar un sistema para todos; justo, equitativo. Visualizando en la escuela una oportunidad de vida, en especial para aquellos quienes habían perdido las esperanzas.

Sin embargo, los participantes expresan a través de su mirada y los argumentos que los acompañan, la importancia de acabar con estas formas de la escuela tradicional, que solo ha privado a los discentes de hacer valer sus derechos. Cabe mencionar, que los profesores, reconocen que el tema no es fácil, puesto que, implica grandes esfuerzos y un compromiso de todos los actores de la educación. A su vez, explican que debe existir un aporte y la corresponsabilidad de estos mismos; el gobierno, el sistema educativo, docentes, padres de familia y los alumnos, pues, solo de esta manera se podrá lograr el objetivo que durante años atrás se ha pretendido; construir un espacio escolar inclusivo.

## Conclusiones

Hoy en día acceder a la educación, sobre todo en el nivel básico, ha sido una lucha constante entre aquellos que por condiciones diferentes no pueden ingresar a espacios escolares que favorezcan el conocimiento, o que al estar presentes se vea excluidos y privados de tener las mismas oportunidades. Un sin fin de reformas educativas, esfuerzos políticos, gubernamentales y no gubernamentales, han aportado para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y enriquecedores, que respondan por las personas en estado vulnerable, otorgándoles mejores sustentos que le posibiliten una nueva ruta de vida.

Con el propósito de consolidar una educación eficaz y sustentable, el sistema educativo se ha dado a la tarea de generar y crear planes con fines escolares, para el beneficio de la misma. Aunque este movimiento sigue en constante actualización, permite que docentes y personal educativo tengan los recursos y orientaciones adecuadas para dar atención a cada uno de sus estudiantes al cursar los diferentes niveles educativos.

Es ideal mencionar, que los planes educativos dentro

de los procesos pedagógicos, comprenden una serie de posibilidades de intervención e innovación que vinculan a la escuela con la comunidad, es decir, articula al niño en su totalidad cultural, social e histórica. Desde esta perspectiva, representan un instrumento allegado a su contexto, sus necesidades y características, partiendo como una oportunidad para involucrar todos los saberes del niño y la forma en la que este puede establecer vínculos e interactuar con los demás. De esta forma, es necesario reconocer a la NEM y al PTEO como una fuente de innovación, que pretende ofrecer a las y los docentes herramientas para mejorar su práctica docente, desde un paradigma inclusivo, con la finalidad de contrarrestar cualquier BAP que los educandos lleguen a enfrentar en las instituciones educativas.

Los hallazgos más relevantes determinan que ambos planes educativos están articulados en su totalidad, porque contemplan elementos similares, que buscan responder a las necesidades y características de todos los infantes. Además de que están determinados por cuestiones que ponderan los aspectos socioculturales de los contextos y zonas escolares en donde los docentes desempeñan su práctica educativa diaria.

Asimismo, se hace evidente que ambos modelos están direccionados por enfoques inclusivos, humanistas e interculturales, que posibilitan abrirle las puertas a la diversidad, para potenciar no solo el conocimiento, sino también los talentos que contemplan todos y cada uno de los estudiantes, permitiendo que se sientan motivados y valorados. Pauta que pretende dejar atrás la educación rígida, para construir un camino que coadyuve en la mejora del ámbito educativo; permitiendo que el alumno funja como un ente libre, autónomo, crítico y democrático.

Particularmente, en el PTEO se busca dirigir la educación a partir del contexto, las condiciones de vida de las personas y su cultura; material, política, social y simbólica. Plantea que sea su experiencia y vida cotidiana problematizada, permitiéndole desarrollar un pensamiento dimensionado. Por lo tanto, este documento se cataloga por ser un modelo abierto, que deja atrás la rigidez de la práctica cotidiana. Al trabajar con esta especie de

métodos, permite que la comunidad escolar se involucre y al mismo tiempo sean todos quienes enseñen y aprendan.

En cuanto a cómo pretende contribuir la Nueva Escuela Mexicana, se determina que esta aporta elementos ideológicos y estratégicos que se responsabilizan por otorgar una educación no de calidad, sino de excelencia, garantizando a esta como un derecho de estado, en donde las zonas vulnerables puedan acceder a ella, como parte de la validación del artículo tercero constitucional. Asimismo, impulsa y promueve una pedagogía transversal, que parte de los contextos y las problemáticas que preceden en el alumnado. Es por esto que tanto la NEM como el PTEO impulsan los proyectos escolares, que articulan tanto la escuela como a la comunidad.

Esencialmente, la NEM como el PTEO, exigen el compromiso de todos los individuos que acompañan al infante, es decir, los padres de familia, el sistema educativo, el colectivo docente y los estudiantes, con la finalidad de otorgarles espacios enriquecedores y una mejor educación a cada uno de ellos. Por su parte, se hace evidente la necesidad de que los profesores se apropien de elementos que no solo tengan que ver con estos planes educativos, sino también con aspectos en materia de inclusión educativa, que resultan primordiales en nuestras sociedades de hoy en día, por ello la urgencia de establecer cursos-talleres que posibiliten los antes planteado. Además, se exige que ambos planes conlleven una mejora continua, estableciendo espacios que permitan conocer los resultados al implementar estos mismos.

Finalmente, en cuanto a la respuesta educativa, se deben acometer cambios profundos, como el uso de metodologías variadas y adaptadas a los requerimientos de los alumnos, el diseño de actividades con diferentes niveles de dificultad para que todos aprendan y participen, pero, sobre todo, siendo conscientes de que la inclusión es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad y sociedad educativa. Una de estas competencias clave será identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) presentes en los diferentes contextos educativos para erradicarlas y así lograr establecer cambios y mejoras definitivas.

Entonces, se propone estimular el trabajo colaborativo, actividades que implique la interacción, la resolución de problemas, el análisis y la reflexión, despertando en los alumnos nuevas formas de ver a los demás y de accionar ante diversas situaciones, tal y como se propone en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca y la Nueva Escuela Mexicana.

## Bibliografía

- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- IEEPO, Sección 22. (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH). París.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Educativo Nacional, implementación operativa. México: Primera Edición.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de N*. Nueva York
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París, Francia.

# DESARRAIGO Y DESMEMORIA: LA REPRESENTACIÓN DE LA FRONTERA EN TRES CUENTOS DE EDUARDO ANTONIO PARRA

## UPROOTING AND FORGETFULNESS: THE REPRESENTATION OF THE BORDER IN THREE STORIES BY EDUARDO ANTONIO PARRA

Santos Javier Velázquez Hernández  
*Universidad Autónoma de Sinaloa*

*Recepción: 1 de noviembre de 2023*  
*Aceptación: 5 de diciembre de 2023*

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo abordar la representación de la frontera norte de México, aunada al fenómeno de la migración social, en tres cuentos de Eduardo Antonio Parra (León, 1965). La metodología es de tipo cualitativa, con base en la teoría del espacio, el análisis del discurso y la crítica literaria. Se concluye que la idea de "frontera" constituye una heterotopía, ya que se encuentra objetada por los personajes, quienes presentan una identidad inestable o discontinua y una afección en la memoria; de este modo, el territorio de la frontera (el desierto, la carretera o el barrio) se erige como un espacio contrapuesto.

**PALABRAS CLAVE:** *frontera, migración, identidad, memoria.*

## Abstract

The present study aims to address the representation of the northern border of Mexico, coupled with the phenomenon of social migration, in three stories by Eduardo Antonio Parra (Leon, 1965). The methodology is qualitative, based on the theory of space, discourse analysis and literary criticism. It is concluded that the idea of "border" constitutes a heterotopia, since it is contested by the characters, who present an unstable or discontinuous identity and a memory condition. In this way, the territory of the border (the desert, the road or the neighborhood) emerges as a contrasting space.

**KEY WORDS:** *border, migration, identity, memory.*

## Introducción

En el panorama de las letras hispanoamericanas, Eduardo Antonio Parra (1965) es un narrador que destaca no sólo por la maestría en la construcción de sus relatos, sino también, como lo han advertido críticos como Palaversich (2002), Rodríguez (2002) y Guzmán (2009), por su incisiva voz en el abordaje de temas con fisonomía social. Uno de ellos es el fenómeno de la migración, asunto tan contemporáneo y tan añejo; no obstante, si bien en muchos de sus relatos los personajes tienen la impronta del desplazamiento, cuyo referente en la realidad apunta hacia la frontera del norte de México, el desarraigo que recrea nos traslada a un territorio límite, polisémico, simbólico. En palabras del propio autor, el espacio norteño "se desenvuelve en líneas fronterizas, desiertos, cadenas de montañas, planicies, riberas y urbes populosas donde habitan o deambulan lugareños y migrantes, gringos extraviados e indígenas supervivientes, seres de carne y hueso y espectros surgidos de realidades alternas" (2015:9). Esta realidad alterna es, ciertamente, la que se propone recrear en su narrativa.

Oriundo de León, Guanajuato (1965), el escritor retoma para sus relatos una de las situaciones cruciales que vive nuestro país en su historia reciente, pues no sólo ha continuado como expulsor de los connacionales y sostenido la migración interna, sino que de ser un sitio de tránsito de los centroamericanos (Verza, 30 de diciembre de 2022), se ha convertido en un refugio, adquiriendo el territorio, particularmente el de la frontera, la connotación de ser un espacio suspendido, ahistórico y anónimo. Si bien la condición del éxodo no es nueva, en Latinoamérica esta se ha ido agravando debido a la narcoviolenencia, la exacerbación del capitalismo junto con el fenómeno de la globalización; un síntoma de ello es que las ciencias sociales y las humanidades, como afirmación y reconocimiento de ese contexto, han multiplicado los estudios con base en el giro cultural para situar "la heterogeneidad, la alteridad o la diferencia" expresada en la "apariencia fragmentada y yuxtapuesta de las diferentes comunidades humanas sobre el espacio" (Nogué & Albet, 2007:164).

Así pues, estas condiciones "sobremodernas" (Augé, 2000), en las que el hipercapitalismo ha impuesto su dominio, son las que Parra aborda en una parte considerable de su cuentística, en la que dispone la forma en que los personajes buscan la utopía (el no-lugar) del sueño americano al hecho de estar anclados a un espacio diferente, heterotópico, en el que los emplazamientos "están a la vez representados, impugnados e invertidos, son una especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque, sin embargo, resulten efectivamente localizables" (Foucault, 1999:434). Ya Diana Palaversich ha realizado un abordaje de los primeros cuentos de Parra a partir de la frontera como heterotopía, por lo que aquí lo que pretendemos realizar es una aproximación sobre los relatos más recientes, sobre todo a partir de las nociones de desarraigo y desmemoria y su afectación a la identidad, dos ideas muy ligadas a este contraespacio marcado por "la crisis y la transitoriedad, donde el ser humano busca en vano construir una casa y echar raíces" (Palaversich, 2002:58).

Precisamente, en los tres cuentos que aquí se analizan: "El caminante", "En la orilla" y "El último round", pertenecientes al libro *Desterrados* (2013), es posible observar cómo la idea de frontera se encuentra objetada por los personajes, los que al entrar en relación con la espacialidad se caracterizan por presentar una identidad inestable o discontinua y tienen, además, una afección en la memoria, lo que constituye un síntoma de, precisamente, ese territorio permeable y vacilante; de este modo, el espacio de la frontera (el desierto, la carretera o el barrio) adquiere el valor de "un palimpsesto donde se reescriben las relaciones y las identidades" (Augé, 2000:84). Y es que para el propio autor, la frontera es un lugar diferente, al estar situado entre dos realidades incluso contrapuestas:

*El norte de México no es simple geografía: hay en él un devenir muy distinto al que registra la historia del resto del país; una manera de pensar, de actuar, de sentir y de hablar derivadas de ese mismo devenir y de la lucha constante contra el medio y contra la cultura de los gringos, extraña y absorbente. (Parra, 27 de mayo de 2001)*



Al encontrarse entre dos mundos, Estados Unidos y el resto del país, el norte mexicano se define también, de acuerdo con Parra, por el rechazo al poder central, por la inmigración del sur y Centroamérica, así como de una mitología religiosa particular (los santones (Parra, 27 de mayo de 2001). Son estas tensiones "sobremodernas" que el autor leonés recoge y recrea con una propuesta estética, pero sobre todo con un posicionamiento ético acerca de los espacios heterotópicos, esos otros sitios en los que se da "una especie de impugnación a la vez mítica y real del espacio en que vivimos" (Foucault, 1999:435).

Con base en el concepto de lugar, se define por oposición aquello que no lo es o que deja de constituirse como tal: el contra-espacio o la heterotopía. El concepto de lugar, como se sabe, está ligado a la identidad y al sentido de pertenencia, y en una instancia mayor, a la historia: remite al arraigo y al emplazamiento del hombre con el mundo y la instauración de un lenguaje que lo nombra; es la *chôra* maternal en la cual "las personas, las palabras y las cosas han crecido juntas" (Berque, 2006:99). Por el contrario, en los espacios límite se da una situación inversa, la cual se trata de establecer en los siguientes acápite.

## La memoria como frontera diluida

El relato "El caminante" cuenta la historia de un joven que abandona su pueblo natal para ir en busca del padre que apenas conoció "en los pliegues de la niñez, desaparecido más tarde allende la frontera" (Parra, 2013:11), y quien ha ido envejeciendo en un camino sin fin; esa expedición la efectúa a solicitud de su madre agonizante. Hay, desde luego, una clara referencia a *Pedro Páramo* (1993), novela de Juan Rulfo, en la que Juan Preciado viaja a Comala debido a que su madre le pidió fuera a buscar a su padre y le cobrara caro el olvido en que los mantuvo; no obstante, el guiño literario a la tradición sólo le otorga al relato una aparente parodia y sencillez, ya que la narración contiene diversas capas de significación, lo que la enriquece y complejiza.

A través del empleo de un narrador autodiegético, mediante el monólogo interior (Pimentel, 1998), "El

caminante" se convierte en una metáfora del transterrado en la que se cifra la tragedia del migrante, y adquiere el marbete de universal. En primera instancia, el empleo de este tipo de narrador conlleva una fuerte carga de subjetividad, pues debido a ello "surge la posibilidad de lo que narra no sea del todo confiable" (Pimentel, 1998:139). Esta falta de credibilidad es marcadamente intencional, ya que esta se acentúa todavía más con las diversas marcas textuales indicadoras de una pérdida de la memoria: "Pero en ocasiones creo que mi cerebro me engaña y no es verdad que en otra época permanecí en un solo sitio: un pueblo lejano lleno de gente conocida" (2013:11). Este íncipit del relato resulta emblemático por tres razones: una, la conjunción adversativa con la que abre es una interpelación a otro que es sí mismo, lo cual nos habla de un desdoblamiento, es decir, de una escisión en la personalidad y, más allá, en la identidad; la segunda es que ese "pero" avisa al narratario (y al lector) que se trata de una confesión que busca establecer un valor de verdad, o por lo menos, aproximarse a ella, y en ese sentido de la honestidad, el sujeto vocal refiere que desconfía de sus propios recuerdos y por eso desliza la advertencia; y la tercera es que el "pero" es una refutación a algo dicho con antelación, lo cual indica un monólogo sin interrupción, un flujo de la conciencia sin principio ni fin, como el camino mismo. De igual modo, estas líneas introductorias establecen una distancia tanto temporal ("otra época") como espacial ("un pueblo lejano") que opaca la memoria y la vuelve difusa.

Esta deficiencia de la memoria borrona, como consecuencia, las lindes entre el recuerdo y el olvido, volviéndola porosa: "Ciertas noches cálidas [...], consigo atisbar en mi memoria —en lo que resta de ella— un rostro cuya sonrisa es signo de afecto" (2013:11). De este modo, el personaje se sitúa en un umbral de conciencia que no le permite ya reconocerse, lo que es trágico: "Otras noches mis tímpanos creen percibir el eco de un nombre, acaso el que llevé en una edad remota" (2013:11). El personaje del migrante adquiere visos de un arquetipo ya que, por sus rasgos, se convierte en un símbolo: la carencia de nombre no sólo expresa una inestabilidad identitaria, sino

que, paradójicamente, ese presunto vacío semántico se colma con cualquier nominación.

La anonimidad y la pérdida de los recuerdos concentran su desequilibrio identitario, la cual se refuerza con la distancia temporal de "una edad remota", aspecto que contribuye a un pasado diluido y muy lejano; por algunos indicios se sabe que era un joven cuando se marchó: "Era la hora del crepúsculo y había una joven junto a mí en la salida del pueblo. Sus brazos acogedores se amoldaban a mi espalda" (2013:11). El personaje se hunde así en un pasado inmemorial: tanto porque se ha quedado sin memoria como por el hecho de que se trata de un tiempo inaccesible; un tiempo en donde es incapaz de encontrar las coordenadas de su identidad: "no encuentro en mi interior las referencias suficientes para saber quién soy y de dónde vengo" (2013:13). Esa desorientación se proyecta hacia el futuro, pues, aunque sabe hacia dónde va, el destino también se le ha negado.

El título del relato, contrario a la imprecisión del tiempo diegético, se vuelve nítido: el participio activo ("caminante") nos devuelve la imagen de alguien que efectúa una acción incesante; es el caminante porque jamás llega a su destino, y es en ese trayecto sin final donde ha ido envejeciendo y en el que sufre la pérdida de la retentiva: "Y golpeo mis sienes con los puños obligándome a recordar. Y grito. Increpo a las montañas y a los valles. Insulto a los desiertos que escuchan impasibles mis reclamos. Pateo el agua de los ríos por haberme diluido la memoria" (2013:12). A la vez que la frontera que en la memoria separa el recuerdo del olvido se ha desvanecido, esta misma condición se ha transferido al espacio donde se efectúa el recorrido del personaje en un tiempo presente y eterno, ya que la frontera física es inencontrable, pues esta se desplaza —como el horizonte— a medida en que el personaje se aproxima. En este sentido, la voz del yo del personaje traza un recorrido por la memoria, y es esa carga de subjetividad la que sirve para exhibir lo borroso de los recuerdos, convirtiendo al pasado en un sitio indefinido y poco confiable. Existen diversos operadores tonales que intervienen, precisamente, en la configuración de la memoria como un territorio impreciso,

y esa frontera mnémica entre recuerdo/olvido se convierte en una frontera física igualmente indeterminada. Además, el narrador presenta una identidad inestable, apoyado en una serie de verbos de pensamiento cuyo denominador común es la duda: atisbar, creer, soñar, deslavar, lo que configura una memoria disuelta.

De esta manera, la existencia de la meta que el caminante busca es puesta en duda: "¿Existirá ese lugar al que algunos llaman la frontera? Me lo he preguntado por años, y se lo pregunto a todo aquel con quien me encuentro" (2013:11). La referencia temporal "por años" ensancha la espacialidad y apuntan hacia un sendero interminable, lo que se refuerza con la enumeración de diversas referencias a la geografía: ríos, montañas, valles, desiertos; así, la frontera se vuelve una ilusión, una esperanza vana o un embuste. Pero también se convierte en un ser vivo, en un dios bestial: "El camino no es solo infinito: es un ser vivo. Un dios iracundo que no suelta lo que engulle" (2013:14). Elabora el autor así una mitología personal, la cual se redobla con el recurso de crear una travesía circular, laberíntica:

*Cuando siento que avanzo por un paraje recorrido con anterioridad, echo mano de toda mi concentración para escrutar en torno mío los árboles, el ganado, las aves, las cabañas de los lugareños, las nubes, hasta convencerme. Nunca antes caminé por aquí, me digo aliviado. En esas ocasiones incluso he pensado que mi destino está cerca, y creo vislumbrar adelante, a lo lejos, la figura de mi padre (no lo conocí, es cierto, mas imagino una traza semejante a la mía). (2013:14).*

La circularidad, o el laberinto, enuncia también un tiempo mítico; como el personaje del relato borgeano "El inmortal" (2021), el de Parra parece atrapado igualmente en la eternidad: "después de cruzar a nado el primer río de ancho cauce algo sucedió dentro de mí: por un tiempo tuve la sensación de caminar en círculos, sin alejarme del origen y sin acercarme a la meta" (2013:13). Sin que se explicita, y a la manera de Rulfo, se puede conjeturar que el caminante murió ahogado (el agua ha diluido su memoria), y es ahora su fantasma el que relata, desde la muerte, su desventura sin fin. Pero también la travesía

se vuelve mítica debido a que la meta de la frontera solamente se conoce de oídas y sin una comprobación o un testimonio fiable.

Antes de partir, el caminante realiza una consulta para saber "cuánto había de caminar para alcanzar la orilla del país" (2013:13). Los jóvenes lo miran como a un loco, y por ello acude a quienes representan una autoridad en el pueblo: el maestro de escuela "habló de semanas a través de desiertos calcinantes y cumbres escarpadas"; el alcalde sugirió "meses"; el sacerdote "murmuró la palabra años", mientras que el más viejo de todos "me dijo que debía estar preparado para un periplo que duraría toda mi existencia" (2013:13-14). La búsqueda de la figura paternal también le asigna al relato un tono mítico; aunque la parodia de *Pedro Páramo* es clara (la madre en la agonía le relata la existencia de un lugar a donde se fue su padre y a donde debe ir a encontrarlo), es notorio que el desplazamiento del personaje se debe a un motivo económico, pero este se halla trazado con mayor sutileza, por lo que reluce como un trasfondo: "mi madre mencionó una nación de hábitos raros, ciudades de oro y dioses crueles, cuya lengua resulta incomprensible. Un reino, asegurado, protegido por muros y ríos anchísimos, con un ejército diestro en impedir la invasión de los bárbaros de piel oscura" (2013:12). Los Estados Unidos figuran como un imperio con su caudal y su xenofobia, con su idioma excluyente y sus armas mortíferas.

Es en el nivel de la intertextualidad donde encontramos esa forma tenue de señalar el verdadero motivo de la errancia (amén de buscar su identidad en la figura paterna): la riqueza. La alusión se gira hacia la leyenda medieval de las Siete Ciudades, y cuya existencia fray Marcos de Niza habría de constatar en su expedición al norte novohispano a través de la descripción de las míticas ciudades de Cibola y Quivira: "Solamente vi, desde la boca de la abra, siete poblaciones razonables [...]; tuve razón que hay en ella mucho oro y que lo tratan los naturales de ella en vasijas y joyas para las orejas" (2015:36). De este modo, Parra emparenta su relato de ficción con uno histórico, cuyo sentido es mostrar no tanto la codicia, sino la fértil imaginación por parte de quien busca la posibilidad

de hallar un mundo mejor.

Finalmente, la dilatación de meses a años, y de ahí, a toda la vida, le da al ser y al hacer del migrante un valor simbólico: se es migrante desde el momento mismo en que se parte del lugar de origen, y esa condición es la que jamás se pierde aun cuando se llegue a radicar en otro lado. El migrante lleva consigo su identidad, pero esta se vuelve difusa a medida que se compara y contrasta con el otro; por eso, también este cuento de Parra evidencia la discriminación que se padece aun en el propio territorio: a las agresiones, responde con algún insulto, "y retomo el camino con la seguridad de encontrar, en mi siguiente parada, personas cordiales, caritativas con un peregrino que viene de tan lejos" (2013:15). El migrante, desde tiempos remotos, es el bárbaro que invade y pone en riesgo los valores y las relaciones sociales por donde transita o se aloja. Este es, en resumen, una parte del imaginario al que recurre el autor para exhibir los padecimientos de quienes deciden migrar.

## La frontera como metáfora de un arraigo negativo

El relato "En la orilla" aborda también el fenómeno social y global de la migración, un tópico que, como hemos dicho, es central en la narrativa de Eduardo Antonio Parra. En particular, este cuento llama la atención porque está construido desde la visión de los que permanecen en los pueblos o rancherías fronterizas, sin la posibilidad o la voluntad de marcharse; destaca por la maestría con que Parra cuenta un hecho ignominioso con gran naturalidad: el narrador-personaje teje una historia que pareciera un monólogo interior; sin embargo, al final se revela que es un soliloquio y que su interlocutor es su propia víctima.

El acento del relato recae en el tema de la permanencia cultural —por la ley natural de la costumbre— en sitios hostiles enclavados en el desierto mexicano. Mientras que el concepto de "lugar" está asociado a una valoración positiva, ya que es el fundamento del espacio vivido, experiencial, y erigido como propio, en el cuento "En la orilla" la representación del lugar cobra

un sentido totalmente negativo; en vez de la ligazón con la dimensión existencial, el autor le da un vuelco a esa noción y la subvierte: "uno nace aquí porque aquí lo echó fuera la madre bajo cualquier sombra" (2013:34), lo cual ya implica una condena, pues se está expuesto a las inclemencias del clima del desierto, así como a las alimañas, a la carencia de agua y de alimentos. Aunque para Sánchez Garay "el concepto de orilla da cuenta de lo absolutamente marginal, lo que está al borde de una superficie, tras lo cual no hay nada, sino sólo el vacío" (2019), me parece que dicho vacío no es físico, sino más bien ontológico: sin asideros de una moral que frene los sentimientos primarios como el odio o la envidia hacia quienes sí pueden desplazarse.

El espacio narrativo del relato parriano es descrito como un sitio disfórico, ya que está construido a partir de un sentimiento de desafecto, de un contacto afectivo negativo. Bachelard, desde la fenomenología, recurrió al estudio de las imágenes del *espacio feliz* (2010:27); por su parte, Yi Fu Tuan (2007) elaboró el concepto "topofilia" para abordar los valores, las actitudes y las percepciones sobre el entorno; en contrapartida, el sitio "En la orilla" está edificado desde la "topofobia", esto es, desde la aversión y el desagrado por el lugar:

*Y es que ustedes no saben lo que es estar aquí, entre el silencio y la soledad, pisando siempre esta tierra yerma y pedregosa debajo de esa bola de lumbre que nos tatema despacito la cabeza [...] y digo estar aquí, no vivir aquí, porque resulta trabajoso llamarle vivir a esto que hacemos sin que hagamos nada pa hacerlo, no aquí no se vive, nomás se está [...]. (2013:33)*

De acuerdo con Yi Fu Tuan, la experiencia espacial está compuesta de sentimiento y pensamiento, las cuales son formas, más que opuestas, complementarias del conocimiento (2006:115); en este marco, el narrador tiene una relación directa con el mundo narrado: da cuenta del espacio como un padecimiento; lo conoce y lo describe a partir de su experiencia. La tierra yerma es tanto una referencia al espacio físico como una construcción simbólica: representa la esterilidad, así como la falta de

oportunidades. Por eso, es significativo que mencione que no "viven", sino que "están", ya que los pobladores son degradados a animales, vegetales o son cosificados. Incluso, al animalizarlos, también los escarnece al señalar que están como muertos: "somos unos animales [...] igual que una cabra rumiando yerba o el cadáver de un caballo con las patas parriba" (2013:32); y también menciona: "en este llano tampoco se piensa" (2013:33). La representación adquiere una carga semántica negativa que se empata con la visión cultural de los colonizadores<sup>1</sup>, ya que son vistos como bárbaros:

*sí, unos animales apenas de pie sobre sus patas traseras, cubiertos de trapos terregosos, jorobados de tanto estar con el espinazo gacho, rodeados de sus cachorros prietos y trasijados como tasajos que también los miran con ojos grandotes y hundidos, con la hembra a un lado, greñuda, panzona y de tetas guangas [...]. (2013:32-33)*

En este caso se trata de una autopercepción, lo que subraya la desvalorización de sí mismo: "nomás se está, como está ese puente o los cactus, los nopales, los magueyes, los chaparros" (2013:33); junto a la fauna y la flora, el hombre se halla en el mismo nivel al encontrarse en estado salvaje, es decir, en estado natural. Esta disposición, desde luego, está hecha a partir de la dicotomía occidental de cultura/naturaleza, la cual opone y contrasta la idea de civilización y barbarie. De este modo, el narrador, en tanto personaje, ni siquiera reconoce al lugar como un pueblo ni a los pobladores como habitantes, y si Luvina, del cuento de Juan Rulfo, es representativo de los pueblos del sur, este pueblo sin nombre —lo que también es significativo— lo sería de los del norte del país; el paralelismo es evidente, pues ambos son espacios desérticos, despoblados, hundidos en la miseria y abandonados por el gobierno, e incluso por Dios; a la construcción de un puente peatonal sobre una carretera que divide en dos al desierto, el autor critica dicha obra mediante el personaje de un niño (pese a la edad, se da cuenta de lo absurdo) y, a la vez, al fijar la versión oficial del gobierno mediante el personaje del

---

<sup>1</sup> Cfr. Moreno Rojas (2017:279-389).



ingeniero:

*[...] gracias a ese puente los habitantes del lugar iban a poder cruzar la carretera sin poner en peligro sus vidas, o algo así dijo, y el chamaco, que era de los más listos de nosotros, se rio del gobierno y de su puente, de que llamara "habitantes" a los tres o cuatro gatos que andan por aquí y del peligro de atravesar un camino por el que pasan máquinas cuando mucho tres veces al día. (2013:38)*

Parra denuncia socialmente desde la ficción, ya que cuestiona y ataca la idea de progreso por parte del gobierno, la falta de sensibilidad y desconocimiento de la realidad y, de paso, cuestiona la corrupción y el dispendio al realizar inversiones en obras completamente inútiles: "el puente que no se usa nunca porque no sirve pa nada resquebrajándose al sol, y nos acordamos de los hombres con casco que dijeron que nos traían el progreso y una vida mejor" (2013:39). De forma simbólica, la carretera que atraviesa el desierto es un conducto hacia la modernidad, un vano e ilusorio horizonte de expectativas, un futuro promisorio, pero a la vez negado para quienes se han quedado anclados "en la orilla", es decir, en la periferia de la civilización. Para los personajes estar en la orilla significa, entonces, vivir al margen: estar marginados, y sin la esperanza de salir de ahí, donde el tiempo pasa con otro ritmo, pues "un día se acuesta escuinde y al otro día despierta muchacho", con ganas

*[...] de ir a hartos lugares y conocer hartas viejas pero sin saber cómo, sin estar cierto de que quienes se largaron siguiendo el camino llegaron a algún lugar, sin las agallas pa arriesgarse a cruzar el páramo porque quién sabe si de verdad del otro lado haya algo diferente a esto, y al final se queda dando vueltas en redondo, unos pasos por aquí, otros por allá, pa acabar siempre donde mismo [...]. (2013:34).*

La parodia de "Luvina" (prefiguración de Comala), intencional o no por parte de Parra, es evidente en estas líneas: "Apenas les clarea el alba y ya son hombres" (Rulfo, 1993:189), pero también en la idea del tiempo cíclico, lo cual dota al relato de un viso mítico: el espacio es el de la eternidad; sobre todo, esta idea se torna

más nítida al señalar a los personajes arraigados en el espacio de la muerte: "una mirada [...] que nos hiciera sentir que de veras existimos y no somos las ánimas sin vida que en veces creemos ser y que es como nos vemos entre nosotros" (2013:33). Parecido a Comala (Pimentel, 2001), el espacio de este "pueblo" sin nombre es el de la desesperanza.

Por eso, el entretenimiento de los hombres es ir a orillas de la carretera para ver pasar los carros; y de ahí también que proyecten hacia los transeúntes sentimientos contradictorios: "mirándolos ir o venir con tristeza o envidia, con esperanza y coraje, con humildad e impotencia" (2013:32). Sin embargo, el hastío existencial poco a poco hace que los habitantes incuben rencor hacia los que pasan; ante el aburrimiento como rutina diaria, el narrador-personaje plantea no sólo el olvido en el que se encuentran, sino también la falta de reconocimiento por parte de los que transitan por esa carretera: "nos conformaríamos con que nos vieran, nomás con eso" (2013:33). La pobreza que sufren no sólo es económica, sino también espiritual; el infierno en que viven se halla en su interior, y por eso deciden trasladarlo hacia los otros, los diferentes a ellos, y buscan que sufran: primero les hacen señas, pero después les escupen gargajos desde lo alto del puente y, más tarde, les lanzan pedradas: al comenzar a resquebrajarse el puente, la esperanza igualmente se deteriora:

*y fue también gracias al puente, porque, así como temblaba a su paso y desprendía montones de polvo de pronto comenzó a soltar cascotes de cemento, y con eso nos dimos cuenta que iban a durar mucho nuestro progreso y nuestra vida mejor porque el día que pasara cualquier máquina de las pesadas se vendría abajo con todo y escaleras. (2013:40)*

La atrocidad del crimen que se consuma interroga, en este sentido, la idea de la modernidad; el relato de Parra señala la desigualdad económica: los que permanecen en un sitio marginal y pobre y los automovilistas que viajan (en familias, amigos o mujeres solas) de manera confortable y con aire acondicionado. Llamar la atención de estos últimos, a pedradas como último recurso es una

sanción moral a la desmemoria y desarraigo de los que migran. El crimen de la indiferencia, de forma esperpéntica y siniestra, es castigado con el crimen producido por el rencor social, el cual busca mediante un desvío o disfunción el reconocimiento del otro, es decir, la germinación de una identidad, aunque esta sea negativa: "me hizo sentir al final que sí existo, que todos nosotros existimos, que no nomás somos sombras ni manchas oscuras en la arena del desierto" (2013:41). Como es notorio, el cuento parriano se propone desde la aberración y el vértigo provocar una crítica hacia lo socialmente establecido.

## La memoria como resistencia en un barrio fronterizo

El "Último round" se inscribe también en esa narrativa de Eduardo Antonio Parra que muestra un posicionamiento respecto a una problemática social. Enmarcado en la tradición literaria que han abordado el deporte del pugilismo —como Jack London, Ernest Hemingway, Julio Cortázar, Ricardo Garibay o Élmer Mendoza—, cuenta sobre un personaje que libra el último combate no sobre el encordado, ya que está en el retiro, sino sobre un espacio heterotópico: la calle de un barrio de una ciudad fronteriza, y en contra de la idea de progreso debido a que el desarrollo urbano requirió dividir una manzana para abrir una avenida. Es llamativo, por principio, que ni el barrio ni la ciudad tengan un nombre; su ausencia implica, desde luego, una intención de que puede ser cualquier lugar fronterizo: se convierte en un espacio universal.

Al igual que en la mayoría de los relatos parrianos, el personaje también carece de una identidad reconocible, pues el apodo de Campeón, por el que se le conoce únicamente, alude a un pasado boxístico: "Jamás dijo su nombre. Lo llamábamos el Campeón porque cuentan que hace muchos años ganó el Guantes de Oro. Seguro que de los golpes quedó así, tocado" (2013: 57). Sin embargo, esa carencia de los rasgos de identidad es aparente y contradictoria, ya que este personaje tiene un vínculo con el barrio que se remonta a un tiempo antiguo: "Se le consideraba un vecino pues andaba en el barrio

desde antes que cualquiera de nosotros" (2013:57). Es, precisamente, el pasado el lazo vital del Campeón con el lugar: a pesar de vivir en la calle y de ser señalado como alguien desarraigado y anónimo: "Sus harapos astrosos, ese mal olor que en verano revolvió el estómago, los pelos empastelados y las verijas aireándose por los agujeros del pantalón nos resultaban tan familiares" (2013: 57), es su memoria —aun cuando su mente está alienada, según lo juzga el narrador— la que lo lleva a luchar en contra de las transformaciones de la ciudad. Convierte así la nueva avenida en un contra-espacio, con su propia lógica.

Parra subvierte las ideas de arraigo y memoria a través de la perspectiva: el narrador ve al Campeón como "tocado", es decir, como si fuera ajeno la realidad y estuviera desconectado de ella (esto es, no reconocería ni quién es ni qué sucede a su alrededor), mientras que el personaje se considera a sí mismo como un héroe que defiende el barrio y su pasado histórico. Desde el punto de vista del narrador, el personaje es juzgado como loco: "Por una nada se arrancaba a discutir y por otro poco a tirar guamazos. Según él defendía su libertad, el derecho a pasear sus pies descalzos por la calle" (2013:57); no obstante, desde la visión del personaje, el barrio, tal como él lo conocía, ha sufrido un desajuste que le afecta: "Fue feliz hasta que vinieron los del municipio a rebanar la manzana de enfrente para que por aquí pasara la avenida. Cosas del progreso. Ya se sabe: la ciudad crece" (2013:57), y por ese motivo decide enfrentar desde la razón, así como a través de la memoria y la identidad, su ser en el mundo. A partir de ese momento el Campeón realiza una serie de acciones que cada vez se van tornando más radicales: de cruzar la avenida de "una banqueta a otra, toreando los carros" decidió llevar a cabo un contraataque mayor:

*a los pitos respondía con mentadas y aspavientos, a los insultos con señas obscenas. Hasta se bajaba los pantalones si quienes lo agredían eran mujeres. Nosotros nos reíamos y le echábamos porras. Y él alegue y alegue que había que protestar contra esas bestias y quién sabe qué tantos disparates. (2013:57).*

A pesar de que en este breve relato hay un narrador en tercera persona —que por momentos usa el plural para

dar fe de los acontecimientos y, sobre todo, conferirle un sentido de comunidad: el nosotros funciona como un lazo de solidaridad y de identificación—, es significativo que este juzgue las acciones del personaje como “disparates” y que la crítica sea acompañada por la risa. Aun cuando la memoria del Campeón representa una lucha para preservar el sentido de lugar, en tanto identidad y pasado —pese a estar en esa marginalidad (la calle es su hogar)—, sus actos son considerados cómo bárbaros, ya que no encajan con el conformismo o apatía de los habitantes: “Lo creíamos capaz de muchas barbaridades, pero no imaginábamos hasta dónde podía llegar” (2013:57). El bárbaro es definido así por el discurso imperialista, hegemónico; no estar de acuerdo es “locura”: “Sí, en los meses de verano sus locuras se volvieron peligrosas: tiraba piedras y vidrios en los carriles, aventaba bolsas de basura al paso de los vehículos. Ya no nos daba tanta risa” (2013:57). El relajo y el carnaval del inicio se vuelven en un asunto serio, principalmente porque así es como lo toma el Campeón.

De este modo, a la nueva configuración de la espacialidad como consecuencia del crecimiento urbano, el personaje el Campeón recurre a una serie de estrategias de resistencia y de abierta y frontal rebelión al estar en desacuerdo con las “cosas del progreso”; resulta sintomático también que sea él el único en enarbolar la protesta, aun cuando la comunidad llegue a respaldar esa decisión (e incluso a esconderlo de la policía y a negar su presencia). Sus actos, sin embargo, se vuelven peligrosos y llega a ponerse en riesgo él mismo a causa de sus ideas. El de Parra es, pues, un personaje quijotesco. Cuando Alonso Quijano perdió la “razón”, entró en liza contra el mundo establecido para tratar de mejorarlo, atacando así ya fuera conceptos o prácticas sociales opuestas a sus ideales; en sí, lo que se proponía era la restauración de un orden moral perdido, la Edad de Oro donde la caballería gobernaba: “donde los andantes caballeros tomaron a su cargo y echaron sobre sus espaldas la defensa de los reinos, el amparo de las doncellas, el socorro de los huérfanos y pupilos, el castigo de los soberbios y el premio de los humildes” (1985:240). Por su parte, el personaje

del Campeón comparte la inquietud de tratar de preservar un mundo de antaño; sin embargo, y paradójicamente, lo hace a partir de la "sinrazón": a pesar de estar "tocado" —es decir, alienado—, su memoria opera como una resistencia ante el poder del capitalismo.

El autor cuestiona, desde la dimensión estética, la ética del "progreso": a la imperiosa necesidad de responder al capitalismo al abrir una avenida para que transiten los vehículos, que son un símbolo de la modernidad, Parra opone a ello la noción del lugar propio, la pertenencia a un sitio, pero lo hace a partir de una metáfora: sólo desde la locura, que es la razón sin los velos conceptuales, se pueden enfrentar los efectos nocivos del capitalismo. Ante la violencia simbólica de "rebanar una manzana" para abrir una nueva vía, el Campeón enarbola finalmente un acto físico igual de violento:

*Al verlo acercarse como si fuera a limpiarle el vidrio, el conductor abrió la puerta y salió corriendo. El Campeón entonces, con igual parsimonia, roció la gasolina encima del coche. Me dijeron que parecía feliz en el instante de prender el cerillo. Después se sentó a contemplar las llamas con expresión de triunfo. Y cómo no, si finalmente había derrotado al enemigo (2013:59).*

El enemigo, para el Campeón, es el "progreso" y la "modernidad" simbolizados por el automóvil que invade el barrio y atenta y modifica el pasado; no obstante que el narrador señala que es un enemigo imaginario, es la memoria del personaje la que se opone y se erige como un obstáculo. Por el contrario, el desarraigo y la desmemoria se hallan presentes en los habitantes.

## Conclusiones

Los tres cuentos seleccionados del libro *Desterrados*, de Eduardo Antonio Parra, muestran la compleja y problemática representación de la frontera; si bien no tiene un correlato preciso con la línea divisoria entre México y Estados Unidos, es evidente el interés del autor por ofrecer un panorama de los acontecimientos en los espacios urbanos y rurales del norte del país con la intención de darles patente literaria, ya que menciona que autores como él "empezaron a escribir sobre sus propios barrios, sus colonias, sus calles; pero sobre todo, del norte, de la frontera, sus carreteras: el lenguaje norteño" (Piña, 11 de diciembre de 2022).

El realismo con que teje sus historias, no obstante, no es ingenuo ni busca ser un reflejo del mundo septentrional. En primer lugar, en su narrativa, de ahí su vigor y el reconocimiento logrado, se identifica un estilo y una técnica, es decir, el arte literario en su más alta expresión. En segundo lugar, aunado a lo anterior, y acaso con el mismo peso, en una apología que realizó de la escritura norteña el autor señalaba su verdadero propósito: "una intención indagadora y crítica" (Parra, 31 de octubre de 2005). Esto último es, a mi juicio, lo que brinda su obra y, en particular, la cobertura que hace sobre uno de los problemas contemporáneos: la migración y una imagen estereoscópica de la frontera.

Más que recrear una frontera física, en "El caminante" el autor construye una espacialidad simbólica y recrea el padecimiento en el peregrinaje de quienes deciden partir en pos de un mejor futuro junto con el anhelo de conocer a la figura paterna. Ambos temas —el deseo de una vida más plena la búsqueda del padre— son una constante en su narrativa, pues también está presente en el cuento "El escaparate de los sueños"; en este, los Estados Unidos figuran como una utopía, mientras que el lugar propio aparece como un espacio heterotópico: "y en su mente El Paso lucía como el paraíso prometido, y el pueblo como un desolado caserío sin ningún futuro" (2009:180).

Se ha documentado que miles de migrantes de

"América, Asia y África [...] cruzan mares, ríos, montañas, junglas, pantanos y trillos para escabullirse por las fronteras nacionales americanas e intentar llegar a México y Estados Unidos" (Meléndez, 30 de diciembre de 2022); justamente, en "El caminante" no sólo se aborda esa travesía —que en el cuento es inacabable y difusa—, sino también una serie de sufrimientos reales, como la ansiedad y el miedo, y sobre todo, desde la ficción, introduce la pérdida de la memoria, lo que representaría el abandono de la identidad, es decir, del origen. Al final, el personaje es el símbolo del migrante desamparado, agobiado por todo el peso de un espacio inconmensurable: el horizonte terrestre que se abre hacia el espacio astronómico: "bajo las temblorosas constelaciones" (2013:11).

En el cuento "En la orilla", el autor construye la imagen de una aldea fronteriza bastante paradójica, ya que, contrario a la identidad que brinda la noción del lugar, esta muestra más bien el reverso de un arraigo que resulta negativo: el deseo de no permanecer ahí por parte de los pobladores; desde la ficción, Parra da cuenta de los padecimientos que sufren los habitantes de un espacio desolado y estéril, donde el progreso y la intervención real del gobierno resultan una utopía, y donde la idea de cruzar hacia Estados Unidos es una esperanza que se manifiesta lejana.

En "El último round", la indefinición de la identidad del personaje es paradójica. Si bien la anonimidad es significativa en todo relato, ya que el nombre "es el centro de imantación semántica de todos sus atributos, el referente de todos sus actos, y el principio de identidad que permite reconocerlo a través de todas sus transformaciones" (Pimentel, 1998:63), en el caso del exboxeador su sólo apodo funciona como el recordatorio de un pasado glorioso: el Campeón está anclado en un tiempo mejor, en donde el barrio permanecía con sus señas identitarias, inalterable. Su memoria, para los demás, tiene una falla; no obstante, él es la memoria y el último bastión ante las acometidas del progreso.

Con base en el análisis de los tres relatos de Eduardo Antonio Parra, se puede señalar que el concepto de frontera tiene un sentido discontinuo, inestable; dentro



de un marco figurativo, el desierto se presenta como un laberinto sin salida, el pueblo como un sitio de tránsito y el barrio como un lugar de resistencia, metáforas que renuevan a través de la literatura el imaginario colectivo en torno al espacio del norte del país.

## Referencias

- Augé, M. (2000). De los lugares a los no lugares. *En Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (2010). Introducción. *En La poética del espacio* (trad. Ernestina de Champourcin). México: FCE.
- Berque, A. (2006). Lugar. En A. Lindón y D. Hiernaux. *El giro humanista en Geografía y las alternativas constructivas*. México: UAM.
- Borges, J. L. (2021). *Cuentos completos*. México: Lumen.
- Cervantes Saavedra, M. de (1985). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, t. 2. EVM.
- Foucault, M. (1999). Espacios diferentes. En *Estética, ética y hermenéutica*, vol. III. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, N. (2009). Todos los caminos conducen al norte: *la narrativa de Ricardo Elizondo Elizondo y Eduardo Antonio Parra*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Meléndez, J. (30 de diciembre de 2022). Migración, duro golpe a la salud mental. *El Universal*. [https://www.eluniversal.com.mx/mundo/migracion-duro-golpe-la-salud-mental?utm\\_source=web&utm\\_medium=social\\_buttons&utm\\_campaign=social\\_sharing&utm\\_content=copy\\_link](https://www.eluniversal.com.mx/mundo/migracion-duro-golpe-la-salud-mental?utm_source=web&utm_medium=social_buttons&utm_campaign=social_sharing&utm_content=copy_link)
- Moreno Rojas, I. E. (2017). La representación espacial del norte de México en el imaginario narrativo (tesis de doctorado). El Colegio de Michoacán.
- Niza, M. de, Mendoza, A. de, Vázquez de Coronado, F. (2015). *Descubrimiento de las siete ciudades de Cibola y Quivira*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Nogué, J. & Albet, A. (2007). Cartografía de los cambios sociales y culturales. En J. Romero González, *Geografía humana: procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel.
- Palaversich, D. (2002). Espacios y contra-espacios en la narrativa de Eduardo Antonio Parra. *Texto Crítico*, 11, pp. 53-74. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/7503>
- Parra, E. A. (27 de mayo de 2001). Notas sobre la nueva narrativa del norte. *Jornada Semanal*. <https://www.jornada.com.mx/2001/05/27/sem-parra.htm#:~:text=El%20norte%20de%20M%C3%A9xico%20no,los%20gringos%2C%20extra%C3%B1a%20y%20absorbente.>
- Parra, E. A. (31 de octubre de 2005). Norte, narcotráfico y literatura. *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/revista-mexico/norte-narcotrafico-y-literatura/>
- \_\_\_\_\_ (2009). *Sombras detrás de la ventana*. México: Era/Conaculta/UANL.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Desterrados*. México: Era/UAS/UANL.
- \_\_\_\_\_ (2015). "Prólogo: La tradición del norte". En E. A. Parra (comp.). *Norte. Una antología*, pp. 9-18. México: Era/UAS.
- Pimentel, L. A. (1998). El relato en perspectiva. *Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Pimentel, L. A. (2001). El espacio en la ficción. Ficciones espaciales. *La representación del espacio en los textos narrativos*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Piña, J. D. (11 de diciembre de 2022). Literatura del norte: Eduardo Antonio Parra en la Casa del Maquío. *Revista Espejo*. <https://revistaespejo.com/2022/12/11/literatura-del-norte-eduardo-antonio-parra-en-la-casa-del-maquio/>
- Rulfo, J. (1993). *Pedro Páramo* y El llano en llamas. México: Planeta.
- Rodríguez, M. (2002). *El norte: una experiencia contemporánea en la narrativa mexicana*. Monterrey: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.

Sánchez Garay, E. (2019). Cuentos del norte: multiplicidad temática y formal. Tres historias de seres malhadados. En N. D. López Torres, M. Martínez Vela y J. Sánchez Hernández (coords.). *Literatura mexicana del norte*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis

Tuan, Y. F. (2006). Perspectiva experiencial. En A. Lindón y D. Hiernaux. *El giro humanista en Geografía y las alternativas constructivas*. México: UAM.

Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia* (trad. Flor Durán de Zapata). Santa Cruz de Tenerife: Melusina.

Verza, M. (30 de diciembre de 2022). Crisis regionales aceleran el número de personas que dejan su casa y se dirigen a EU. *Sinembargo.mx*.  
<https://www.sinembargo.mx/30-12-2022/4305426>

**HÉCTOR SEVILLA. PRIMERA EDICIÓN  
NOVIEMBRE DE 2022. TÍTULO: "ÉTICA  
PARA SOFÍA. CARTAS DE UN FILÓSOFO A SU  
HIJA". EDITORIAL KAIRÓS S.A. BARCELONA,  
ESPAÑA. 305 PÁGINAS.**

Adriana Orozco Bernáldez  
*Investigadora Independiente*  
Correo electrónico [Orozcoba9@gmail.com](mailto:Orozcoba9@gmail.com)

Héctor Sevilla Godínez nació en 1976, vive en Guadalajara Jalisco. Padre de dos hijas. Es doctor en Filosofía, docente en la Universidad de Guadalajara, miembro de la Sociedad Académica de Filosofía de España y la Asociación Filosófica de México. Su producción literaria cuenta con otros títulos: *"Espiritualidad filosófica"* y *"Asombro ante lo absoluto"*.

La obra en cuestión es un compendio epistolar de un hombre adulto a su hija en etapa adolescente, ambos personajes son reales y están vivos. El padre confiesa no encontrar la mejor manera y lugar para hablar con su hija de temas que él considera importantes para la vida, teniendo en cuenta su formación académica y docente decide optar por el medio literario. Obra situada en el tiempo presente. Los capítulos son breves, cada uno toca un tópico particular, con vigencia y aplicación no solo para una hija, también para un hijo, o para personas adultas. Por la estructura se puede leer en secuencia de un solo hilo o leer los temas intercalados en el orden de mayor interés para el lector. El libro es de lectura ágil, el autor procuró escribir los conceptos en lenguaje sencillo y accesible, para la comprensión de una persona no versada en temas filosóficos. Invita al lector a explorar la posibilidad de vivir de acuerdo con las virtudes que elegimos, en función de proyectos que establecemos.

Fomentar la indagación, desarrollar la capacidad de cuestionar y cuestionarse considerando que quien no pregunta no aprende; después podrá cuestionar

lo aprendido para ponerlo en duda y esto llevará a generar nuevas preguntas. En la academia se forman investigadores en diversas áreas del conocimiento y si no se formulan preguntas precisas no se llegará a las respuestas correctas. El autor explica a su hija que debe ser diligente: “hay tanto que saber y tan poco tiempo por delante”. Durante mi lectura de la obra reflexioné sobre la idea que presente el autor, que el avance del conocimiento colectivo debe ser colaborativo, pues toda la vida no es suficiente para aprender e investigar, no importa cuán rápido se lea o que tan larga sea la vida. Esto permite recomendar también la lectura de esta obra en etapas, que permitan meditar sobre los conceptos y poderlos asimilar en profundidad.

Héctor le explica a Sofía: “es imprescindible que percibas tu responsabilidad en la creación de la persona que quieres ser”. Héctor, como docente, demuestra su habilidad en el manejo de lenguaje al explicar conceptos abstractos como valioso, valiente o valeroso de manera que sea comprendido por la adolescente. Héctor, como filósofo, comparte su pensamiento: “Las decisiones se centran más entre hacer o no hacer algo, las elecciones se enfocan en la modalidad de lo que haremos”. Héctor, como padre, sentencia: “Las decisiones del pasado nos heredan consecuencias presentes”. Héctor, como persona, señala: “no basta con la acumulación de años para ser un adulto responsable y congruente”. A lo largo de 25 breves capítulos el autor desarrolla los temas de libertad, independencia, solidaridad, resiliencia, decisión, perseverancia, entre varios más.

El amor a la sabiduría incide en el incremento de la consciencia del ser humano contemporáneo a concentrarse en lo esencial y trascendente. Las sociedades de distintas latitudes se dispersan buscando lo que cada una considera importante y en casos extremos se confrontan y destruyen creyendo hacer lo correcto.

En mi opinión personal la lectura de este libro es recomendable para las personas jóvenes y adultas, hombres o mujeres, tengan o no descendencia. Respetuosamente me atrevo a sugerir para las personas jóvenes seguir el proceso de lectura individual, seguida

de una práctica dialógica con adultos sobre los temas de interés para debatir y apoyar en el desarrollo de las nuevas generaciones la habilidad del pensamiento crítico.

Considero la pertinencia de presentar una reseña de este libro en la revista de una prestigiada universidad para hacer un llamado a los futuros profesionales, en cualquier campo del conocimiento, a actuar con apego a preceptos éticos y a los códigos de conducta que cada uno de los colegios de profesionistas especializados establecen como marco referencial. Cierro esta reseña con el tema del último capítulo del libro, que coincidente y personalmente más me agradó, hablando de Gratitude porque el director de la secundaria donde estudié, marcó mi adolescencia con la enseñanza a ser agradecida. Hago un llamado a los docentes actuales, en su labor de formadores y ejemplos referenciales, a aplicar la frase latina "*Facta non verba*" ser congruentes e íntegros pues los alumnos aprenden lo que ven, no lo que les repiten. Deseo sinceramente que disfruten la lectura.



## COLABORADORES

Adriana Orozco Bernáldez

Maestría en Administración por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Doctora en Alta Dirección en la Universidad Antropológica de Guadalajara (UNAG) en proceso de tesis. Líneas de investigación actual: Género en la alta dirección de empresas privadas. Historias de mujeres en México. Mujeres en México: incidencia en educación y cultura. Dirección de correo electrónico: [orozcoba9@gmail.com](mailto:orozcoba9@gmail.com)  
ORCID 0009-0007-5512-216X

Carlos Manuel Osorio García

Licenciado en Psicología, máster en Trabajo Social. Doctor en Psicología por la Universidad de la Habana. Realizó estudios doctorales en la Escuela de Psicología de la Universidad de Minho, Braga, Portugal (Beca Erasmus+). Es profesor investigador de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-México). Fue profesor-investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín por casi 10 años, jefe de la Disciplina Psicología Educativa en este departamento, presidente del capítulo provincial de la Sociedad Cubana de Psicología en Holguín, co-coordinador provincial de la Red de investigadores sobre la juventud en Holguín y miembro de la Junta directiva nacional de la Sociedad Cubana de Psicología. Es miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología y la Sociedad Cubana de Psicología. Cuenta con varias publicaciones científicas en revistas indexadas. Es



co-editor del libro *Youth and Development in Cuba* y co-autor de capítulos de libros sobre Psicología. Es miembro del comité editorial/científico de la Revista *Psicoespacios*. Ha sido ponente y conferencista en congresos nacionales e internacionales sobre Psicología, Educación y Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0001-8622-2066>

Enrique Luengo González.

Profesor numerario por el ITESO y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Interesado por los temas de interdisciplina y transdisciplina, la epistemología y métodos de la complejidad, la construcción de alternativas ciudadanas y los procesos de transformación de la educación superior, ha publicado múltiples libros, capítulos y artículos -como autor o coautor-, sobre dichos temas. Ha ocupado diversos cargos directivos tanto en la Universidad Iberoamericana, en la Universidad Latina de América en Morelia y en el ITESO. Participa en el Equipo Coordinador de la *Red InComplex*. así como en otros consejos y comités de diversas instituciones y revistas nacionales e internacionales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Gilberto López Alfaro

Doctor en Historia, Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Investigador Tiempo Completo de la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Líneas de Investigación: Democracia, Élités de poder, Secularización. Tres publicaciones últimas: Revista *Escrita*, Revista de Historia, La construcción de la modernidad y la cultura política a través de las Sociedades de las Ideas en el México Posrevolucionario: caso Sinaloa y Chihuahua: 1920-1940. <http://escrita.uas.edu.mx/>, Vol. 3, Núm. 5, junio-diciembre 2021, ISSN: 2594-2891. Artículo aceptado el 28 de abril de 2021. Revista: *De Política*, Revista de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas, El proceso de secularización en Sinaloa de 1926

a 1939, <https://www.amecip.com/publicaciones.php>, Núm. 16, volumen 9 /enero-junio 2021, ISSN: 2007-7130, pp.33-48. Capítulo de libro: La lenta transformación de la jurisdicción eclesiástica en Sinaloa una historia de la Convivencia de Conveniencia. (2020) Frías Sarmiento Eduardo, Canal Jordi (Coords.), Espacio en la Historia de Sinaloa, Facultad de Historia de la UAS. México. ISBN: 978-607-737-303-2, pp. 101-125. Disciplina del trabajo: Historia Social.

Guadalupe Miguel Ruiz

Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Líneas de investigación actual: Educación Inclusiva. Ponente en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). correo electrónico: [gperuiz100@gmail.com](mailto:gperuiz100@gmail.com)

Guillermo Díaz Muñoz.

Académico del Doctorado Interinstitucional en Educación desde el Departamento de Psicología, Salud y Comunidad (DPES) del ITESO, Maestro en Política y Gestión Pública y Doctor en Estudios Científico-Sociales. Ha sido promotor, educador popular y vinculator social acompañando a organizaciones ciudadanas y socioeconómicas regionales. Cuenta con múltiples publicaciones -libros, capítulos de libros y artículos-, como autor y coautor, en temas de economías alternativas solidarias, movimientos sociales y ciudadanía, con énfasis en el pensamiento complejo. Ha participado en diversos cargos y consejos en el ITESO y dirigido la *Red Socioacadémica Nacional de Economía Solidaria y Alternativas Alimentarias* ante el CONACYT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

## Lucas Plácido Juárez

Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior: Cedula profesional: 12239282. Profesor investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CREDOMEX, Estado de México. Mas de 40 cursos, diplomados y conferencias impartidas. Tesis de posgrado dirigidas. 11 libros publicados, 8 artículos científicos y 2 capítulos de libros. Mas de 15 ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales. Miembro del SNI, candidato 2023.

## Ruslan Posadas Velázquez

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor-investigador de la Academia de Ciencia Política y Administración Urbana del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el Plantel «Casa Libertad», donde coordina el seminario «El léxico de la política en la globalización» y profesor de asignatura del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Globalización, Procesos de Cambio y Gobernabilidad.

## Sabrina Nigra

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Docente e investigador del Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico y Administrativas, Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación que son de su interés: Internacionalización de la educación superior, comunicación intercultural . Últimas Publicaciones: DELGADILLO GUTIERREZ T. M., NIGRA S., ORTIZ LOPEZ I., (2020) Una aproximación hacia la Internacionalización de las instituciones de educación superior desde la teoría organizacional, Gestión I + D, Vol. 5, N.2, 237-267. NIGRA S., (2022) Competencias globales

en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, *Oralidad-es*, Vol. 8. NIGRA S. (2023). La movilidad en los estudiantes universitarios de turismo y el estudio de lenguas extranjeras, *Punto Norte*, Año 9, Núm. 17, 136-158. Correo Electrónico: [sabrina.nigra@academicos.udg.mx](mailto:sabrina.nigra@academicos.udg.mx)

Santos Javier Velázquez Hernández

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Adscripción institucional vigente, Facultad de Filosofía y Letras (UAS). Líneas de investigación actual: Representaciones e identidad en la literatura regional . Últimas tres publicaciones: La violencia como medida disciplinaria extrema en Las dulces compañías, de Óscar Liera, *Revista de Investigación Teatral*, [Vol. 12 Núm. 19 \(2021\)](#). Nuestro contemporáneo Óscar Liera: una crítica al autoritarismo de finales del siglo XX. *Kaylla, Revista del Departamento de Artes Escénicas*, vol. 1, núm. 1 (2022). Capítulo 16. La dignificación del trabajo teatral en el noroeste de México: el papel de Óscar Liera. En E. Sánchez, D. Rocha y J. Bojórquez (coords.). *Trabajo, Condiciones laborales y problemas de ciudad*. UABC-Astra Editorial. Dirección de correo electrónico: [javier\\_velazquezh@uas.edu.mx](mailto:javier_velazquezh@uas.edu.mx) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4076-4921>

Víctor Hugo López Llanos

Profesor de filosofía y de literatura. Coordina el seminario “El Léxico de la política en la globalización” en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México “Casa Libertad”. Asesor Financiero, fundador de VYH asesores.

Zaily Leticia Velázquez Martínez

Licenciada en Psicología y máster en Dirección. Doctoranda en Psicología por la Universidad Internacional Iberoamericana. Es profesora investigadora de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-México). Fue profesora-investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín por casi 9

años, co-coordinadora de la Red de investigadores sobre la Juventud en Holguín y de la Articulación Juvenil por la Equidad Social. Es miembro de la Sociedad Cubana de Psicología. Cuenta con varias publicaciones científicas en revistas indexadas. Es co-editora del libro *Youth and Development in Cuba* y co-autora de capítulos de libros sobre Psicología. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales de Psicología y Gestión Organizacional. Posee más de 50 cursos de posgrado en Psicología y está diplomada en Intervención psicoterapéutica en problemáticas de la práctica en psicología clínica actual y en Infancias, Adolescencias y Juventudes. <https://orcid.org/0000-0002-7378-3128>

Valdemar López Villalobos

Doctorado en docencia. Adscripción institucional: Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Líneas de investigación actual: Estudios de género, políticas educativas y educación inclusiva. Últimas tres publicaciones: Docentes y estudiantes de universidades: ante los retos de la docencia virtual. Educación inclusiva: una mirada desde las políticas públicas en materia educativa. Los retos que representa la construcción de la identidad docente: entre la presencialidad y lo virtual. Correo electrónico: [Valdemarr\\_69@hotmail.com](mailto:Valdemarr_69@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1218-6063>



Internacionales, Revista en Ciencias  
Sociales del Pacífico Mexicano, Vol.6,Núm.  
núm 13 septiembre-diciembre 2023 se terminó  
de imprimir en la ciudad de Culiacán, Sinaloa,  
México. El tiraje fue de 500 ejemplares.

## Contenido

La masonería como sociedad de ideas de orden internacional: caso Gran Logia de Antiguos, Libres y Aceptados Masones de Sinaloa. **Gilberto López Alfaro.**

El Sujeto Revolucionario en la era de la Globalización. **Ruslan Posadas Velázquez. Víctor Hugo López Llanos.**

Edgar Morin y Paulo Freire. Dos centenarios y un problema común: la educación y su contribución para la transformación comunitaria. **Enrique Luengo. José Guillermo Díaz Muñoz.**

El diagnóstico como base de la intervención educativa. **Plácido Juárez Lucas**

Procedimiento para la evaluación de la Dirección por Valores en las universidades. **Zaily Leticia Velázquez Martínez. Carlos Manuel Osorio García.**

El estudiantado de comunicación intercultural en una universidad pública mexicana. **Sabrina Nigra.**

Educación Inclusiva, Educación para Todos: la ruta de la NEM y el PTEO frente a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. **Guadalupe Miguel Ruiz. Valdemar López Villalobos.**

Desarraigo y desmemoria: la representación de la frontera en tres cuentos de Eduardo Antonio Parra. **Santos Javier Velázquez Hernández.**

