

Año 13, No. 25 / Enero-junio 2025

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

PERSPECTIVAS

REVISTA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA, ARTE Y CULTURA



Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en
Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT)

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14766589>

Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura es el órgano de difusión de trabajos científicos, artísticos y humanísticos, editada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y coeditada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT), abarca la HISTORIA (Historia general, nacional, regional, local, actual, oral; didáctica de la historia y otras tendencias de la disciplina histórica), GEOGRAFÍA (Geografía física, humana, social, cultural y local; didáctica de la geografía, así como otras corrientes de los saberes geográficos), ARTE (Bellas artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museología, arte popular, entre otras) y CULTURA (Manifestaciones culturales, tradiciones populares, perspectivas sociológicas, antropológicas, económicas y psicológicas de los procesos culturales); incluyendo en estos temas las innovaciones que, a nivel tecnológico, se generen para la producción intelectual de impacto. Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros, arte y revistas.

Perspectivas está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales. Los trabajos se remitirán al editor de la revista a través del correo: perspectivaunermb@gmail.com. Las opiniones y criterios emitidos en los trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción total o parcial de los artículos, en tanto se reconozcan los créditos de la Revista y de los autores. Los trabajos presentados en la revista son evaluados por un comité de especialistas en el área, bajo la modalidad doble ciego, los autores y evaluadores no conocen sus respectivas identidades.

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Sector Los Laureles, calle 3, código postal 4013
Cabimas, edo. Zulia, Venezuela

Contacto

José Lárez Rubio (Editor Jefe). Telf. +58 4126422128
Correo: joselarezve@gmail.com
Dorys Acosta (Editora académica). Telf. +58 4146229692

Equipo Editorial

Directora

Elizabeth Arámbulo. Responsable científico - Dra. en Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Editor Jefe

José Lárez. Lcdo. en Ciencias Sociales (Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología) Venezuela.

Editora Académica

Dorys Acosta. Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Consejo Editorial

Reyber Parra. Dr. en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia) Venezuela.

Jorge F. Vidovic. Dr. en Educación (Ediciones Clío - Academia de Historia del estado Zulia) Venezuela.

Lenin Parra. Mg. en Geografía (Universidad Bolivariana de Venezuela) Venezuela.

Luis Alberto Ramírez. Dr. en Historia (Universidad de los Andes) Venezuela.

Joan Manuel Méndez Reyes. Dr. en Ciencias Gerenciales (Universidad Politécnica Salesiana) Ecuador.

Víctor Iza Villacis. Phd. en Filosofía (Universidad Politécnica Salesiana) Ecuador.

Luz Omaira Mendoza. Dra. en Patrimonio Cultural (Universidad Alonso de Ojeda) Venezuela.

María Elena Pérez. Dra. en Ciencias Gerenciales (Corporación Universitaria del Caribe CECAR) Colombia.

Marilú Tibisay Acurero. Post Doctorado en Políticas Públicas (Corporación Universitaria del Caribe CECAR) Colombia.

César Augusto Pérez Jiménez. Dr. en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia) Venezuela.

Johann Enrique Pirela Morillo. Dr. en Cs. Humanas (Universidad de la Salle) Colombia.

Raúl Lombana. Dr. en Historia (Universidad de la Habana) Cuba

José Salvador Lugo Cedeño. Sociólogo (Universidad Central de Venezuela) Venezuela.

Consejo Asesor

Marlyn Fuenmayor. Dra. en Ciencias Pedagógicas (Universidad Bolivariana de Venezuela) Venezuela.

Carlos Alfonso Franco Gil. Mg. en Historia de las Américas (Universidad Nacional Experimental de las Artes) Venezuela.

Rubia Luzardo. Dra. en Ciencias Políticas (Universidad del Zulia) Venezuela.

Yelitza Casanova. Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Eunices Alviljar. Dra. en Ciencias Humanas (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela.

Maream José Sánchez Bracho. Dra. en Educación (Universidad Politécnica Territorial del Zulia) Venezuela.

Donald Mejas PHD. Gestión, ciencia y tecnología (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt) Venezuela

Jacqueline Coromoto Guillén. Dra. en Ciencias Jurídicas (Universidad Técnica de Manabí) Portoviejo, Manabí, Ecuador.

Alex Alberto Dueñas Rivadeneira. Dr. en Ciencias Técnicas: ingeniería química. (Universidad Técnica de Manabí) Portoviejo, Manabí, Ecuador.

Ysaías José Alvarado. Dr. en Química (IVIC, Universidad del Zulia) Venezuela.

Gestor de Contenidos

Jorge Isaac Vidovic. TS. en Química Ambiental. (Universidad de Vigo). España.



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com Zulia-Venezuela



Bases, catálogos e índices

- **DIALNET**. Base de datos de contenido científico. Universidad de la Rioja.
- **OpenAIRE** Open dataset of research information.
- **REVENCYT** Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología.
- **AmeliCA** Iniciativa colaborativa para promover y fortalecer el desarrollo de la Ciencia Abierta.
- **LATINDEX**. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Directorio).
- **MIAR** Matrin d'informació per a l'Avaluació de Revistes (Matriz de Información para el Análisis de Revistas).
- **DORA**. Declaración sobre evaluación de la investigación. Mejores prácticas en la evaluación de la investigación académica.
- **Biblat** Bibliografía latinoamericana en revistas de investigación científica y social.
- **HOLLIS**. Catálogo de bibliotecas de la Universidad de Harvard.
- **Red de repositorios latinoamericanos**. Universidad de Chile.

- **CORE**. Colletion of open access research papers.
- **IAI**. Ibero-Amerikanische Institut.
- **BASE** Bielefeld Academic Search Engine.
- **ZENODO** Research Shared.
- **LATINREV**. Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO).
- **LATINOAMERICANA**. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- **Mir@bel** Red de publicaciones de publicaciones periódicas científicas.
- **PREP** Responsible journals.
- **AURA** Espacio AmeliCA para la publicación académica
- **EZB** Electronic Journals Library.
- **UBL** Universitäts bibliothek Leipzig.
- **WZB** Berlin Social Science Center.
- **Google Scholar** Portal especializado en contenido académico.
- **CLACSO**. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe
- **ISSN** International Standart Serie Number

Portada

Autor: Pedro Vargas

Técnica: óleo / tela

Año: 2018

Obra: Las tres musas

Tamaño: 84x116 cms.

Diseño y diagramación

Eimy Moreno y Dorys Acosta. Todo el contenido, las obras de arte e imágenes en general, presentes en esta edición, pueden apreciarse a todo color en el sitio web de la revista.

Contenido

Presentación editorial. Vol. 13, núm. 25: Interpretación de nuevas racionalidades que trascienden el mundo subjetivo

Arámbulo, Elizabeth

Directora

4 - 6

Artículos

Peña Rodríguez, Daniel José

Innovación curricular y aprendizaje activo: El rol de la multimodalidad en la educación contemporánea

Curricular innovation and active learning: The role of multimodality in contemporary education

7 - 26

Salas, Ricardo

La supervisión educativa como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotélico

Educational supervision as postconventional management: a heterarchic and autotelic approach

27 - 41

Cuenca Finol, Juan Pablo y Silva Montilla, Tomás Avelino

Liderazgo transformacional y pensamiento complejo: Perspectivas en las ciencias administrativas

Transformational leadership and complex thinking: perspectives in administrative sciences

42 - 57



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Ramírez Fuenmayor, Eglee Carolina

El liderazgo estratégico: Claves para la transformación de la educación contemporánea

Strategic leadership: A keys to transforming contemporary education

58 - 70

Ensayos

Tendler, Adrián

Filosofía de la liberación: razón, orden y caos

Philosophy of liberation: reason, order and chaos

71 - 80

Beltetón Morales, Melvin Arnoldo

El marxismo guatemalteco: la singularidad de un marxismo latinoamericano atravesado por el “Debate Étnico”

Guatemalan Marxism: the singularity of a Latin American marxism marked by the “Ethnic Debate”

81 - 107

Cordano Guevara, Stefano Giordan

El marxismo latinoamericano de Mariátegui: más allá de la *dóxa*

Mariátegui's Latin American marxism: beyond *dóxa*

108 - 128

Pino Pardo, Juan Bautista

La resistencia Mapuche de la Coordinadora Arauco Malleco y la lucha decolonial

The Mapuche resistance of the Arauco Malleco Coordinator and the decolonial struggle

129 - 139

Gimeno, Rodrigo

El opresor en el oprimido

The oppressor in the oppressed

140 - 148

Silva de la Rosa, Manuel Antonio

La eco-espiritualidad como sentido gestante de la vida comunitaria desde la raíz Latinoamérica y del Caribe

Eco-spirituality as a gestating sense of community life from the roots of Latin America and the Caribbean

149 - 160

Instrucciones para los autores

161 - 166

Instruction for authors

167 - 172



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Presentación Editorial. Vol. 13, núm. 25

Interpretación de nuevas racionalidades que trascienden el mundo subjetivo

Arámbulo, Elizabeth

Correo: lizarambulo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3644-5231>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt –Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14850404>

"La naturaleza no obra de manera lineal, sino que avanza a través de saltos, crisis y transformaciones. La dialéctica es el método que nos permite entender estos procesos de cambio y desarrollo".

Friedrich Engels, *Dialéctica de la naturaleza* (1873).

La dialéctica, como método de comprensión del cambio y desarrollo, nos permite interpretar los procesos sociales y políticos como fenómenos en constante transformación, determinados por coyunturas y contextos históricos específicos. Desde esta óptica, el mundo subjetivo trasciende lo paradigmático y lo controversial, manifestándose como un proceso dinámico que se articula con la memoria colectiva de los pueblos. Tal como lo expresa Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina* (1971), "la memoria colectiva se convierte en un elemento fundamental para entender el presente y para la lucha por un futuro más justo".

En este número, *Perspectivas* reúne una serie de contribuciones que invitan a reflexionar sobre la construcción de nuevas racionalidades en el pensamiento latinoamericano, explorando cómo estas pueden trascender las estructuras subjetivas e históricas que han moldeado nuestra región.

Los artículos que conforman esta edición abordan temas de relevancia actual en diversas disciplinas:

- **Daniel José Peña Rodríguez**, en *Innovación curricular y aprendizaje activo: el rol de la multimodalidad en la educación contemporánea*, analiza cómo la educación multimodal puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje en contextos diversos. A través de una metodología cualitativa basada en

estudio de caso, el autor examina cómo esta estrategia fortalece el acceso equitativo a la educación, promoviendo la inclusión y el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes.

- **Ricardo Salas**, en *La supervisión educativa como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotélico*, plantea nuevas perspectivas sobre la gestión escolar en zonas rurales, destacando la necesidad de promover la participación activa en la toma de decisiones y el establecimiento de modelos de administración educativa más integrales y justos.
- **Juan Pablo Cuenca Finol y Tomás Avelino Silva Montilla**, en *Liderazgo transformacional y pensamiento complejo: perspectivas en las ciencias administrativas*, examinan cómo el liderazgo transformacional, en combinación con el pensamiento complejo, facilita la toma de decisiones estratégicas en contextos dinámicos. La investigación resalta la importancia de estos enfoques en la innovación organizacional y la resiliencia institucional.
- **Eglée Carolina Ramírez Fuenmayor**, en *El liderazgo estratégico: claves para la transformación de la educación contemporánea*, destaca el pensamiento sistémico como herramienta clave para abordar los desafíos actuales en la educación, enfatizando la importancia de la planificación estratégica en la gestión educativa.

En la sección de ensayos, los autores proponen discusiones críticas sobre diversas corrientes del pensamiento latinoamericano:

- **Adrián Tendler**, en *Filosofía de la liberación: razón, orden y caos*, explora los aportes de Franz Hinkelammert sobre la irracionalidad de la razón capitalista y la ética propuesta por Enrique Dussel, estableciendo conexiones con los discursos contemporáneos en torno a la utopía y la política.
- **Melvin Arnoldo Beltetón Morales**, en *El marxismo guatemalteco: la singularidad de un marxismo latinoamericano atravesado por el "Debate Étnico"*, analiza la relación entre marxismo y movimientos sociales en Guatemala, identificando cómo los conflictos históricos han moldeado su singularidad dentro del pensamiento latinoamericano.
- **Stefano Giordan Cordano Guevara**, en *El marxismo latinoamericano de Mariátegui: más allá de la dóxa*, examina la influencia del marxismo-leninismo en el pensamiento de José Carlos Mariátegui, diferenciando las lecturas ortodoxas y heterodoxas de su obra.
- **Juan Bautista Pino Pardo**, en *La resistencia mapuche de la Coordinadora Arauco Malleco y la lucha decolonial*, reflexiona sobre la lucha de los pueblos indígenas en el sur de Chile, utilizando los postulados de Frantz Fanon sobre decolonialidad para analizar los procesos de resistencia.

- **Rodrigo Gimeno**, en *El opresor en el oprimido*, presenta una crítica del proceso colonizador en América Latina a través del pensamiento de Paulo Freire, subrayando la importancia de nuevas estrategias educativas que promuevan la emancipación en el Sur Global.
- **Manuel Antonio Silva de la Rosa**, en *La eco-espiritualidad como sentido gestante de la vida comunitaria desde la raíz Latinoamericana y del Caribe*, aborda la eco-espiritualidad como una categoría fundamental para la construcción del tejido social, destacando su relevancia en la identidad cultural y la sostenibilidad comunitaria.

Consideraciones finales

Este número de *Perspectivas* se erige como un espacio de reflexión y debate sobre las nuevas racionalidades que atraviesan el pensamiento latinoamericano, permitiendo vislumbrar la manera en que los procesos históricos, educativos, filosóficos y políticos se interconectan en la configuración de nuestras sociedades.

A través de los artículos y ensayos aquí presentados, se abordan temas esenciales como la educación multimodal, el liderazgo transformacional, la decolonialidad y las luchas de los pueblos latinoamericanos, todos atravesados por una búsqueda común: la construcción de nuevos paradigmas que desafíen las estructuras tradicionales de conocimiento y poder.

Se evidencia, además, la necesidad de seguir explorando las tensiones entre el pensamiento crítico y las condiciones materiales que lo moldean, apostando por una mirada integral que combine la reflexión teórica con propuestas aplicables a la realidad social. En este sentido, la interdisciplinariedad y la apuesta por nuevas epistemologías emergen como elementos clave para la comprensión de nuestras realidades.

Desde *Perspectivas*, invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas reflexiones, contribuyendo al debate sobre las múltiples racionalidades que dan forma a América Latina. Sólo a través del análisis crítico y el compromiso con la transformación podremos avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y conscientes de su historia.

Elizabeth Arámbulo

Directora de la Revista *Perspectivas*

Innovación curricular y aprendizaje activo: El rol de la multimodalidad en la educación contemporánea

*Curricular innovation and active learning:
The role of multimodality in contemporary education*

Peña Rodríguez, Daniel José¹

Correo: danielpena@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1160-8674>

Universidad Nacional Experimental de Telecomunicaciones e Informática, Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14762952>

Resumen

Los Sistemas Multimodales de Educación se conciben como estructuras organizativas intra e intereducativas que integran aspectos administrativos, técnicos, pedagógicos y organizacionales. Su finalidad es facilitar la agrupación y combinación de diversos medios, modelos y enfoques pedagógicos en una amalgama flexible, que responda a las variadas condiciones de contextos educativos. Estos sistemas buscan optimizar la mediación pedagógica, promoviendo la convergencia de diferentes modelos de gestión en el ámbito educativo, estilos de aprendizaje, recursos disponibles, estrategias instruccionales y alternativas de apoyo, ajustando así el currículo y los métodos de enseñanza a las particularidades temporales y espaciales, tanto físicas como virtuales de los estudiantes.

El presente artículo examina la implementación de la multimodalidad educativa en Venezuela, con un enfoque particular en el Territorio Insular Francisco de Miranda (Los Roques). A través de una metodología cualitativa y un estudio de caso, se analizan las percepciones y experiencias de educadores y estudiantes respecto a la innovación curricular y el aprendizaje activo. Los resultados revelan que la multimodalidad no solo incrementa el acceso a la educación, sino que también potencia el desarrollo de competencias críticas y creativas entre los estudiantes.

No obstante, la investigación identifica importantes desafíos, como las limitaciones tecnológicas y la escasez de formación continua para el cuerpo docente. A pesar de estos obstáculos, se observa un firme compromiso por parte de los educadores para adoptar prácticas innovadoras que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, se presentan recomendaciones para una mejor integración de la innovación curricular, el aprendizaje activo y la multimodalidad. Se enfatiza la necesidad de realizar inversiones significativas en infraestructura tecnológica, formación docente y desarrollo de recursos

¹ Ing. Electrónico, mención Comunicaciones. Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Experimental de Telecomunicaciones e Informática, Venezuela.



educativos abiertos, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que contribuya a la democratización del acceso y la permanencia en el sistema educativo.

De esta manera, la investigación no solo destaca el potencial transformador de la multimodalidad en contextos específicos, sino que también aboga por un enfoque sistemático y colaborativo que permita superar las barreras actuales y construir trayectorias educativas que respondan de manera pertinente a las necesidades y potencialidades de los territorios y de la población estudiantil.

Palabras Claves: Innovación curricular, aprendizaje activo, multimodalidad educativa, educación inclusiva

Abstract

Multimodal Education Systems are conceived as intra- and inter-educational organizational structures that integrate administrative, technical, pedagogical and organizational aspects. Their purpose is to facilitate the grouping and combination of various pedagogical media, models and approaches in a flexible amalgam that responds to the varied conditions of educational contexts. These systems seek to optimize pedagogical mediation, promoting the convergence of different management models in the educational field, learning styles, available resources, instructional strategies and support alternatives, thus adjusting the curriculum and teaching methods to the temporal and spatial particularities, both physical and virtual, of students.

This article examines the implementation of educational multimodality in Venezuela, with a particular focus on the Francisco de Miranda Island Territory (Los Roques). Through a qualitative methodology and a case study, the perceptions and experiences of educators and students regarding curricular innovation and active learning are analyzed. The results reveal that multimodality not only increases access to education, but also enhances the development of critical and creative skills among students.

However, the research identifies important challenges, such as technological limitations and the lack of ongoing training for teachers. Despite these obstacles, there is a strong commitment on the part of educators to adopt innovative practices that favor their students' learning. In this regard, recommendations are presented for a better integration of curricular innovation, active learning and multimodality. The need to make significant investments in technological infrastructure, teacher training and the development of open educational resources is emphasized, with the aim of guaranteeing an inclusive, equitable and quality education that contributes to the democratization of access and permanence in the educational system. In this way, the research not only highlights the transformative potential of multimodality in specific contexts, but also advocates a systematic and collaborative approach that allows overcoming current barriers and building educational paths that respond in a relevant way to the needs and potential of the territories and the student population.

Keywords: Curricular innovation, active learning, educational multimodality, inclusive education

Preámbulo

La pandemia de COVID-19 ha provocado transformaciones profundas en el ámbito educativo, forzando a repensar y reestructurar los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el Gobierno Bolivariano de Venezuela ha implementado políticas significativas para garantizar la continuidad del sistema educativo, buscando democratizar el acceso a la educación.

Surge así la propuesta de multimodalidad educativa, una estrategia innovadora destinada a transformar la educación, asegurando calidad y pertinencia en un marco de inclusión social. Este artículo explora la relevancia de la multimodalidad en el panorama educativo contemporáneo y su impacto en la gestión curricular, destacando el compromiso del Estado venezolano con la reivindicación educativa y el acceso a la educación universitaria.

Históricamente, ciertos sectores de la población han enfrentado exclusiones educativas; por ello, la multimodalidad se presenta como una solución viable para superar estas desigualdades. Esta propuesta se fundamenta en principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009), que garantizan el derecho a una educación integral y de calidad.

La multimodalidad educativa tiene varios objetivos clave:

- **Inclusión social:** Asegurar que personas con limitaciones laborales, físicas o socioeconómicas puedan acceder a programas educativos flexibles.
- **Pertinencia territorial:** Adaptar la oferta educativa a las necesidades geográficas y culturales de las comunidades locales.
- **Desarrollo integral:** Promover un modelo educativo que fomente el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo social y económico del país.

Estos objetivos reflejan un enfoque holístico hacia la educación, donde no solo se busca construir y consolidar conocimiento, sino también empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. La multimodalidad establece lineamientos claros para la organización y funcionamiento de las diversas formas de gestión educativa: presencial, a distancia e híbrida. Se define

como un proceso integral que utiliza tecnologías diversas para facilitar la creación y socialización del conocimiento. Esto implica:

- **Mediaciones didácticas:** Implementación de recursos educativos que aseguren interacciones continuas entre estudiantes y docentes.
- **Flexibilidad:** Adaptación a las condiciones temporales y espaciales de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje más accesible.
- **Uso de tecnologías libres:** Promoción de herramientas tecnológicas que favorezcan la democratización del conocimiento y el desarrollo sostenible.

La multimodalidad no solo busca transformar el acceso a la educación, sino también contribuir al desarrollo social integral. Al priorizar inclusión y pertinencia, se espera que esta estrategia:

- Fortalezca las capacidades locales.
- Fomente una cultura crítica y solidaria entre los estudiantes.
- Contribuya al desarrollo sostenible del país al formar profesionales comprometidos con su entorno.
- Genere un proceso continuo de innovación en la gestión curricular.

En un contexto educativo caracterizado por marcadas desigualdades, la multimodalidad se erige como una estrategia fundamental para asegurar oportunidades equitativas que permitan a los estudiantes alcanzar su máximo potencial académico y profesional. La interconexión entre tecnología y aprendizaje ha propiciado una transformación paradigmática en las aulas, que ahora se conciben como entornos híbridos que integran modalidades presenciales y virtuales. Esta evolución plantea la necesidad de una revisión constante de los enfoques pedagógicos, dado que el acceso al conocimiento se encuentra mediado por múltiples plataformas digitales que fomentan un aprendizaje dinámico.

Desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela (2021), se ha establecido la "Normativa Nacional de los Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de Información y Comunicación", según lo dispuesto en la Gaceta Oficial N°42.209. Este marco normativo establece la innovación curricular como un imperativo no solo para atender las necesidades inmediatas de una población estudiantil diversa, sino también para preparar a los jóvenes para un futuro en el que las habilidades cognitivas y técnicas serán cada vez más apreciadas.

Entre dichas habilidades emergen la adaptabilidad, la resolución de problemas complejos y la colaboración interdisciplinaria, competencias esenciales en un mundo laboral globalizado. En este escenario, la multimodalidad se presenta como un recurso pedagógico de gran potencia, ya que posibilita diversas formas de expresión que trascienden el enfoque tradicional centrado en el texto. Esta diversidad de formatos no solo amplía las posibilidades de comprensión y retención del contenido, sino que también revitaliza el interés estudiantil y se ajusta a las expectativas de una audiencia sumergida en entornos digitales.

El aprendizaje activo, que requiere la participación comprometida de los estudiantes, se ve favorecido por esta multimodalidad. La integración de actividades colaborativas permite a los estudiantes reflexionar y aplicar sus conocimientos a través de proyectos multimedia, promoviendo así un ambiente educativo más inclusivo. En este ámbito, los estudiantes dejan de ser meros receptores de información para convertirse en co-creadores de su propio aprendizaje. El análisis de experiencias educativas proporcionará un marco para identificar tanto prácticas ejemplares como resistencias u obstáculos que enfrentan educadores y estudiantes en este proceso transformador. Es esencial considerar las creencias y actitudes de ambos grupos, ya que estas pueden influir significativamente en la implementación efectiva de estrategias multimodales.

Las recomendaciones que se deriven de esta investigación están orientadas a ser prácticas y factibles, con el propósito de diseñar un currículo que incorpore técnicas pedagógicas contemporáneas alineadas con los objetivos del siglo XXI. Este artículo no solo tiene como meta resaltar la importancia de la multimodalidad en la educación contemporánea, sino que también aspira a contribuir al desarrollo de políticas educativas que reconozcan el potencial transformador de un enfoque curricular innovador, adaptado a las demandas sociales actuales. La intención es fomentar un cambio significativo que prepare a las futuras generaciones para afrontar los desafíos del mañana como pensadores críticos y ciudadanos comprometidos con su entorno.

El enfoque de esta investigación se apoya en dos pilares metodológicos derivados de la Epistemología del Sur. En primer lugar, siguiendo las ideas de Boaventura (2007), se propone la traducción intercultural. Este proceso implica identificar conceptos y categorías que acerquen las

definiciones a la "zona de contacto", es decir, a un espacio dialéctico que facilite la conexión e interpretación de diversas luchas localizadas en contextos específicos.

En segundo lugar, se toma como base la pedagogía crítica de Freire (1970), particularmente su método centrado en la búsqueda de "palabras generadoras". Este enfoque pretende facilitar la alfabetización de los educandos mediante la identificación de términos que sean significativos en su propio contexto. Al hacerlo, se busca problematizar la realidad y generar una conciencia social a partir de temas que son de interés para la comunidad. Así, se construye un universo temático compartido que permita visibilizar, al menos de manera imaginativa, una sociedad alternativa.

1. La realidad contextualizada

La educación contemporánea enfrenta desafíos significativos debido a cambios rápidos e impredecibles en el entorno global. La pandemia actuó como catalizador para evidenciar las debilidades inherentes a los sistemas educativos tradicionales, revelando una urgente necesidad por innovar. En este marco, la innovación curricular se presenta como una respuesta esencial no solo para hacer frente a estos desafíos inmediatos, sino también para asegurar que los sistemas educativos sean relevantes y efectivos.

La multimodalidad educativa emerge como una estrategia clave dentro de este proceso innovador. Permite combinar métodos presenciales, a distancia e híbridos, facilitando un aprendizaje inclusivo adaptado a las diversas necesidades estudiantiles. En Venezuela, esto es particularmente relevante dado el compromiso del gobierno por democratizar el acceso a la educación superior; históricamente, ciertos sectores han sido excluidos del sistema educativo formal.

Priorizar la innovación curricular es fundamental por varias razones:

1. **Resiliencia ante cambios rápidos:** Los sistemas educativos deben ser flexibles para adaptarse a tecnologías emergentes y demandas cambiantes del mercado laboral. La innovación curricular permite revisar continuamente los enfoques pedagógicos para mantener su relevancia.
2. **Diversidad estudiantil:** La población actual es más diversa que nunca. La multimodalidad permite personalizar el aprendizaje mediante múltiples vías para involucrar a los estudiantes con el contenido según sus antecedentes y habilidades.

3. **Acceso equitativo:** Implementar estrategias multimodales facilita el acceso educativo para quienes enfrentan limitaciones geográficas o socioeconómicas. Esto promueve no solo equidad educativa sino también desarrollo social.
4. **Fomento del aprendizaje activo:** La innovación curricular implica transformar pedagogías hacia modelos más participativos. Integrar métodos colaborativos empodera a los estudiantes como co-creadores activos en su proceso educativo.
5. **Preparación para el futuro:** Las competencias necesarias están cambiando rápidamente; desarrollar habilidades como adaptabilidad y resolución de problemas complejos es crucial para preparar a los estudiantes ante un futuro incierto.
6. **Sostenibilidad educativa:** Adoptar enfoques sostenibles utilizando tecnologías libres no solo reduce costos, sino que también promueve una cultura crítica hacia su uso responsable en beneficio del desarrollo social.

La innovación curricular es vital para responder efectivamente a un entorno cambiante y diverso. A través de estrategias multimodales, buscamos no solo mejorar el acceso a la educación universitaria en Venezuela sino también garantizar su pertinencia formativa. Esta transformación educativa es necesaria para construir un futuro más equitativo y sostenible para todos los ciudadanos.

Transformar el panorama educativo actual es un desafío que requiere un análisis crítico de las prácticas enseñadas y de cómo estas pueden ser más pertinentes y transformadoras. En este contexto, la pedagogía crítica, desarrollada por Paulo Freire, emerge como un enfoque vital que enfatiza la promoción de una conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Según Freire (1970), la educación debe ser "un acto de amor y no de violencia, un acto de libertad y no de opresión" (p. 87). Este planteamiento no solo busca empoderar a los estudiantes a través del conocimiento, sino también fomentar su capacidad para reivindicar sus derechos y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La descolonización del conocimiento es otro aspecto clave que debe considerarse. Implica un cuestionamiento y transformación de las narrativas hegemónicas que la educación occidental ha impuesto. Quijano (2000) argumenta que "la colonialidad del poder implica no solo una dominación económica y política, sino también una dominación cultural" (p. 201), lo que sugiere que una verdadera

educación transformadora debe desafiar estas estructuras y promover formas de saber que sean inclusivas y representativas de diversas realidades culturales.

En este marco, el concepto de poder comunal y participación se convierte en una herramienta esencial. La capacidad de los grupos para organizarse y tomar parte activa en las decisiones que afectan sus vidas es fundamental. González et al. (2015) sostienen que "la participación comunitaria es esencial para construir una educación que responda a las necesidades locales y promueva el desarrollo sostenible" (p. 45). Este enfoque no solo busca involucrar a la comunidad en el proceso educativo, sino que también promueve un diálogo significativo entre las instituciones educativas y el entorno local, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

Por consiguiente, esta investigación persigue varios objetivos fundamentales que se alinean con la necesidad de mejorar el panorama educativo actual:

1. **Analizar la implementación de la multimodalidad**, al identificar áreas efectivas que requieren mejoras en la implementación de enfoques multimodales.
2. **Fomentar el aprendizaje activo**, así como su impacto en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.
3. **Identificar barreras y oportunidades**, examinando resistencias y obstáculos que enfrentan educadores y estudiantes, al tiempo que las oportunidades para mejorar la calidad educativa.
4. **Proponer estrategias pedagógicas innovadoras**, integrando métodos pedagógicos contemporáneos que se alineen con los objetivos del siglo XXI, garantizando su inclusión y pertinencia en realidades locales.
5. **Evaluar el impacto social y cultural**: contribuyendo al desarrollo social y cultural de las comunidades, empoderando a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio.
6. **Contribuir a políticas educativas**: que reconozcan y promuevan el potencial transformador de la innovación curricular, asegurando su alineación con las necesidades sociales contemporáneas.
7. **Promover la sostenibilidad educativa**: impulsando un modelo educativo sostenible, utilizando tecnologías libres y accesibles para democratizar el conocimiento.

La necesidad de adoptar un enfoque integral hacia la educación contemporánea es evidente. No se trata solo de mejorar el acceso y la calidad, sino de preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos

futuros con habilidades críticas y creativas. En este sentido, la investigación tiene como meta ser un aporte significativo al debate sobre la innovación curricular en un contexto educativo que está en constante evolución, y que aspire a transformar la realidad educativa en beneficio de todos, posicionando a los estudiantes como centro del proceso educativo.

2. La realidad teórica

La innovación curricular, el aprendizaje activo y la multimodalidad se interrelacionan para crear un entorno educativo más efectivo y adaptado a las necesidades del siglo XXI. Por su parte la innovación curricular entendida como un proceso de adaptación y evolución dinámico y constantes de los sistemas educativos, en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad, tecnología y economía, su evolución en el tiempo permite ver la trayectoria de la educación que ha pasado de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos hasta modelos más dinámicos que promueven el aprendizaje activo y la participación del estudiante.

En sus inicios, la innovación curricular se enfocaba principalmente en la actualización de contenidos y métodos pedagógicos. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, se reconoce que la innovación debe abarcar no solo el currículo en sí, sino también las estructuras organizativas y las prácticas educativas. Esto incluye la integración de tecnologías digitales y enfoques pedagógicos que fomenten habilidades críticas y creativas.

Las teorías y metodologías contemporáneas buscan transformar la manera en cómo se socializa la educación, poniendo al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas de ellas destacan por su enfoque en la participación del estudiante y la creación de entornos que favorezcan la exploración, la colaboración y el pensamiento crítico. Algunas de ellas, reflejan un cambio significativo en la educación hacia prácticas más dinámicas y centradas en el estudiante:

- **Constructivismo:** que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen su propio conocimiento (**Piaget, 1970**) a través de experiencias. La innovación curricular, desde esta perspectiva, implica crear entornos de aprendizaje que faciliten la exploración y el descubrimiento (Bruner, 1996).

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** Este enfoque promueve el aprendizaje a través de la investigación y la resolución de problemas reales, estimulando la colaboración y el pensamiento crítico (Krajcik & Blumenfeld, 2006).
- **Diseño instruccional:** Se centra en cómo estructurar los contenidos y las actividades educativas de manera efectiva para maximizar el aprendizaje (Dick, Carey, & Carey, 2005), considerando las características e intereses del estudiantado y los contextos educativos.
- **El aprendizaje activo:** como enfoque pedagógico enfatiza y prioriza la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A diferencia del modelo tradicional, donde el docente es el principal transmisor del conocimiento, el aprendizaje activo involucra a los estudiantes en actividades que requieren reflexión, análisis y aplicación (Bonwell & Eison, 1991), basados en los siguientes principios:
 - ✓ **Participación activa:** Los estudiantes deben involucrarse activamente en su aprendizaje mediante discusiones, trabajos en grupo y proyectos.
 - ✓ **Colaboración:** Fomenta el trabajo en equipo, permitiendo a los estudiantes aprender unos de otros.
 - ✓ **Reflexión crítica:** Los estudiantes son alentados a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a evaluar críticamente la información.

En este contexto, diversas metodologías de enseñanza emergen como estrategias efectivas para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellas destacan el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje por Proyectos, las Simulaciones y Juegos de Rol, así como la Multimodalidad. Estos enfoques no solo fomentan la colaboración y la creatividad, sino que también integran el uso de tecnología y diferentes formas de comunicación, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real de manera más eficaz. Conozcamos brevemente su relevancia en el aprendizaje actual:

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas complejos, lo que les permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas.
- **Aprendizaje por proyectos:** Los estudiantes desarrollan proyectos que integran múltiples disciplinas, promoviendo habilidades como la investigación, la planificación y la presentación.

- **Simulaciones y juegos de rol:** Estas metodologías permiten a los estudiantes experimentar situaciones del mundo real en un entorno controlado.
- **Multimodalidad:** La multimodalidad se refiere al uso de múltiples modos de comunicación e interacción en el proceso educativo. En un contexto contemporáneo donde las tecnologías digitales son omnipresentes, la multimodalidad se convierte en una herramienta esencial para enriquecer el aprendizaje.

Por lo tanto, la multimodalidad en la educación es un enfoque que valora la diversidad de estilos de aprendizaje, integrando métodos visuales, auditivos y kinestésicos. Esto enriquece la comprensión, fomenta un ambiente inclusivo y colaborativo, mejora la retención del conocimiento y promueve interacciones dinámicas entre docentes y estudiantes, asegurando un acceso equitativo y significativo al aprendizaje y proporcionando ventajas como:

- ✓ **Diversificación del aprendizaje:** Al incorporar diferentes modos visual, auditivo, kinestésico se atienden las diversas preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también aumenta la retención.
- ✓ **Interactividad:** La multimodalidad fomenta interacciones más dinámicas entre estudiantes y docentes, facilitando un ambiente educativo más colaborativo.
- ✓ **Acceso inclusivo:** Permite que estudiantes con diferentes habilidades o necesidades educativas accedan al contenido de manera equitativa.

Los diferentes modos impactan el proceso de aprendizaje al ofrecer múltiples vías para explorar conceptos complejos. Por ejemplo:

- **Visuales (gráficos, videos):** Ayudan a los estudiantes a visualizar información abstracta.
- **Auditivos (podcasts, discusiones):** Fomentan el desarrollo del pensamiento crítico a través del debate y la reflexión.
- **Kinestésicos (actividades prácticas):** Facilitan un aprendizaje más profundo al permitir a los estudiantes experimentar directamente con el material.

Podemos comprender cómo la innovación curricular, el aprendizaje activo y la multimodalidad se interrelacionan para transformar la educación contemporánea. Estas dimensiones no sólo enriquecen el

proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar un futuro cada vez más complejo e interconectado.

Es así como, la innovación curricular se erige como un poderoso catalizador que impulsa el aprendizaje activo, al integrar enfoques multimodales que incorporan diversas tecnologías y metodologías. Este modelo educativo transforma la experiencia de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se involucren de manera más profunda y significativa en su proceso educativo, generando así un entorno más rico y dinámico.

La inclusión de herramientas tecnológicas, tales como videos, presentaciones interactivas y plataformas de colaboración en línea, no solo diversifica los métodos de enseñanza, sino que también promueve un aprendizaje más comprometido y participativo. Investigadores como Timotheou, Miliou, Villagrà y Dimitriadis (2022) han argumentado que las tecnologías digitales han revolucionado la naturaleza y el alcance de la educación, impulsando a los sistemas educativos a adoptar estrategias y políticas de integración de las TIC a nivel global.

Estas herramientas tecnológicas permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de formas que antes eran inimaginables. Por ejemplo, un video instructivo puede servir como un punto de partida para discusiones enriquecedoras en clase, mientras que una presentación interactiva ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar conceptos en tiempo real, formulando preguntas y compartiendo ideas. Esta interacción activa no solo mejora la comprensión del material, sino que también estimula el pensamiento crítico y la creatividad, habilidades esenciales en el mundo actual.

Además, la innovación curricular propicia un cambio significativo en el rol del docente. En lugar de ser meros transmisores de información, los educadores asumen el papel de facilitadores del aprendizaje. Esto les permite diseñar experiencias educativas que incorporen actividades prácticas y colaborativas, alineadas con las demandas del entorno contemporáneo. Así, se establece un espacio donde tanto docentes como estudiantes co-crean conocimiento, favoreciendo un aprendizaje más pertinente y contextualizado.

Entendemos entonces, como la **multimodalidad** es esencial para atender a diferentes estilos de aprendizaje, lo que potencia tanto la motivación como la comprensión de los estudiantes. Al ofrecer

múltiples formas de interacción, ya sea a través de medios visuales, auditivos o kinestésicos, se reconoce que cada estudiante tiene preferencias únicas que pueden influir en su proceso de aprendizaje.

- **Atención a estilos diversos:** La multimodalidad permite que los educadores adapten sus métodos para satisfacer las necesidades individuales. Por ejemplo, un estudiante que aprende mejor a través de la visualización puede beneficiarse de gráficos y videos, mientras que otro puede preferir actividades prácticas o discusiones grupales.
- **Aumento de motivación:** La variedad en las modalidades educativas puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo. Los estudiantes tienden a estar más motivados cuando pueden elegir cómo interactuar con el contenido, lo que les da un sentido de autonomía y control sobre su proceso educativo.
- **Mejora en la comprensión:** Al combinar diferentes modos de presentación, se facilita una comprensión más profunda del material. Por ejemplo, al estudiar un tema complejo desde diversas perspectivas—como leer sobre él, discutirlo en grupo y aplicarlo en un proyecto práctico—los estudiantes son más propensos a retener información y desarrollar conexiones significativas.
- **Fomento del aprendizaje colaborativo:** La multimodalidad también promueve el trabajo en equipo al facilitar actividades grupales donde los estudiantes pueden compartir sus diferentes habilidades y perspectivas. Esto no solo mejora el aprendizaje individual, sino que también fortalece las habilidades interpersonales y la capacidad para trabajar en entornos diversos.

Como podemos visualizar la interrelación entre innovación curricular, aprendizaje activo y multimodalidad crea un ecosistema educativo dinámico que no solo responde a las demandas actuales del entorno educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos futuros con confianza y competencia. Esta sinergia es fundamental para construir una educación inclusiva y relevante en el contexto contemporáneo, donde las exigencias del mercado laboral y las expectativas sociales están en constante evolución.

La innovación curricular se manifiesta a través de la integración de métodos de enseñanza que fomentan la participación activa de los estudiantes. Al incorporar enfoques multimodales, se permite que los educadores utilicen diversas herramientas—desde tecnologías digitales hasta recursos tradicionales—para crear experiencias de aprendizaje más ricas y significativas. Esto no solo mejora la comprensión del

contenido, sino que también promueve un ambiente donde los estudiantes pueden aplicar lo aprendido en contextos reales, desarrollando habilidades prácticas y teóricas.

El aprendizaje activo se ve potenciado por la multimodalidad, ya que esta última ofrece múltiples vías para interactuar con el material educativo. Por ejemplo, al combinar actividades visuales, auditivas y kinestésicas, se atienden diferentes estilos de aprendizaje, lo que resulta en un aumento de la motivación y el compromiso estudiantil. Los estudiantes no son meros receptores de información; se convierten en co-creadores de su aprendizaje, lo que les permite desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su proceso educativo.

Además, la multimodalidad facilita la inclusión social al permitir que estudiantes con diversas capacidades y antecedentes accedan a una educación de calidad. Esto es especialmente relevante en contextos como el venezolano, donde históricamente ciertos grupos han enfrentado barreras significativas para acceder a la educación universitaria. Al ofrecer múltiples modalidades de aprendizaje, se garantiza que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar activamente en su formación.

Los beneficios de esta interrelación son múltiples:

- **Adaptabilidad:** Los sistemas educativos innovadores pueden ajustarse rápidamente a las necesidades cambiantes del entorno, asegurando que el currículo permanezca relevante frente a nuevas realidades sociales y tecnológicas.
- **Desarrollo de competencias críticas:** La combinación de innovación curricular y aprendizaje activo fomenta habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la colaboración interdisciplinaria competencias cada vez más valoradas en un mercado laboral globalizado.
- **Fomento de la creatividad:** Al permitir a los estudiantes explorar diferentes modos de expresión y aplicación del conocimiento, se estimula su creatividad e innovación, preparándolos para contribuir significativamente a sus comunidades y al mundo en general.
- **Sostenibilidad educativa:** La integración de tecnologías libres y accesibles en un marco multimodal no solo reduce costos operativos, sino que también promueve un uso responsable y ético de los recursos tecnológicos disponibles.

- **Preparación para el futuro:** En un mundo donde los cambios son constantes e impredecibles, esta sinergia proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para adaptarse y prosperar en diversas situaciones laborales y sociales.

En su investigación Silva (2021:1) manifiesta que el gran desafío actual del sistema educativo consiste en que no se diluyan las oportunidades que brindó la virtualidad durante la pandemia, sino que por el contrario se desarrollen nuevas posibilidades y estrategias fundamentales, generando “una educación que se conecte con los deseos, intereses, motivaciones y aspiraciones de los estudiantes”

La interrelación entre innovación curricular, aprendizaje activo y multimodalidad no solo transforma el proceso educativo actual; también establece las bases para una educación más equitativa y efectiva en el futuro. Esta estructura dinámica es esencial para preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos del mañana con seguridad y competencia, convirtiéndolos en ciudadanos comprometidos y proactivos en sus comunidades.

3. El camino metodológico andado

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, lo que permitió una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos en el marco de la multimodalidad. Este enfoque fue particularmente adecuado para explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los actores involucrados en el proceso educativo, así como para identificar las dinámicas que influyeron en la implementación de estrategias innovadoras.

La recolección de datos se centró en un estudio de caso específico: la comunidad educativa de la Isla EL Gran Roque, en el archipiélago de Los Roques en Venezuela. Este contexto geográfico fue seleccionado debido a su singularidad y a los retos específicos que enfrentó en términos de acceso a la educación y recursos tecnológicos. El estudio del caso permitió investigar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas se manifestaron en un entorno particular, proporcionando información valiosa sobre la efectividad de la multimodalidad en la educación contemporánea.

Entre los métodos de recolección de datos aplicados se encuentran:

- ✓ **Entrevistas no estructuradas:** Se llevaron a cabo entrevistas con educadores, estudiantes y administradores educativos para obtener perspectivas sobre la implementación de la multimodalidad y

su impacto en el aprendizaje activo. Este método facilitó una comprensión más rica del fenómeno estudiado al profundizar en las experiencias individuales y colectivas.

✓ **Observación participativa:** La observación en entornos educativos permitió captar dinámicas interactivas y prácticas pedagógicas en tiempo real. Esto proporcionó un contexto adicional que complementó los datos obtenidos a través de las entrevistas.

✓ **Análisis documental:** Se revisaron documentos relevantes, como planes de estudio, políticas educativas y materiales didácticos utilizados en la isla. Este análisis ayudó a contextualizar las prácticas observadas e identificar alineaciones o discrepancias entre las políticas educativas y su implementación efectiva.

Los datos recolectados fueron analizados utilizando técnicas cualitativas que permitieron identificar patrones, temas emergentes y relaciones significativas entre los diferentes elementos del estudio. Se aplicó un enfoque inductivo para construir teorías basadas en la evidencia obtenida del campo, lo que facilitó una interpretación rica y matizada de los resultados.

Este enfoque metodológico buscó no solo describir el estado actual de la educación en Isla Los Roques, sino también ofrecer recomendaciones prácticas que pudieran informar futuras políticas educativas y prácticas pedagógicas. Al centrarse en un contexto específico, esta investigación tuvo el potencial de contribuir al desarrollo de estrategias innovadoras que fueran efectivas y adaptadas a las realidades locales, promoviendo así una educación más inclusiva y pertinente.

4. Discusión y Reflexiones sobre los hallazgos

¿Cómo se están aplicando las ideas de innovación curricular y aprendizaje activo en la práctica?

¿Cuáles son los desafíos y limitaciones que enfrentan los educadores al implementar estas innovaciones?

Reflexionando sobre los hallazgos de la investigación, he tenido la oportunidad de observar cómo las ideas de innovación curricular y aprendizaje activo se están aplicando en la práctica educativa, especialmente en contextos como Los Roques, esto gracias al seguimiento de la Secretaría de Educación del Gobierno del Territorio Insular Francisco de Miranda, en coordinación con todos los niveles de educación (zona educativa de La Guaira y distintas Universidades). Durante mis visitas a las instituciones educativas de la comunidad, pude ver que muchos docentes han comenzado a adoptar enfoques más

dinámicos y participativos. Las aulas ya no son solo espacios donde se transmite información; se han transformado en entornos donde los estudiantes participan activamente en sus procesos de aprendizaje adaptados a sus realidades.

Por ejemplo, en una clase de ciencias naturales, los profesores implementaron proyectos donde los estudiantes debían investigar sobre la biodiversidad local. Utilizaron recursos multimedia para presentar sus hallazgos, lo que no solo fomentó su creatividad, sino que también les permitió aplicar el conocimiento en un contexto real y significativo. Este tipo de aprendizaje activo no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también motiva a los estudiantes a involucrarse más profundamente con su entorno.

Sin embargo, también enfrenté desafíos y limitaciones significativas al observar estas prácticas. Muchos educadores expresaron su preocupación por la falta de recursos tecnológicos adecuados. Aunque la intención de implementar estrategias multimodales es clara, las limitaciones en infraestructura y acceso a internet dificultan su aplicación efectiva. Esto crea una brecha entre la teoría y la práctica, donde las aspiraciones de innovación curricular chocan con realidades logísticas.

Además, noté que algunos docentes se sienten abrumados por la carga adicional que implica adaptar sus métodos de enseñanza. La transición hacia un enfoque más activo requiere tiempo y formación continua, algo que no siempre está disponible. La resistencia al cambio es otro factor que se presenta; algunos educadores prefieren seguir con métodos tradicionales que consideran más seguros y predecibles.

A pesar de estos desafíos, es evidente que hay un deseo genuino por parte de muchos educadores de innovar y mejorar sus prácticas. La formación profesional continua es esencial para equipar a los docentes con las habilidades necesarias para implementar enfoques multimodales de manera efectiva. Además, es crucial establecer redes de apoyo entre educadores para compartir experiencias y recursos.

Aunque los hallazgos indican un avance significativo hacia la innovación curricular y el aprendizaje activo en Isla Los Roques, los desafíos persisten. Es fundamental abordar las limitaciones tecnológicas y ofrecer apoyo continuo a los educadores para que puedan realizar esta transición con éxito. La educación en este contexto tiene el potencial de ser transformadora, pero requiere un compromiso

colectivo para superar los obstáculos existentes y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva y pertinente.

Conclusiones

La investigación "Innovación Curricular y Aprendizaje Activo: El Rol de la Multimodalidad en la Educación Contemporánea" ha revelado varios puntos clave sobre la interrelación entre estos conceptos en el contexto educativo de Isla Los Roques, Venezuela. En primer lugar, se ha evidenciado que la innovación curricular es esencial para adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, especialmente tras la pandemia de COVID-19.

La implementación de estrategias multimodales ha permitido a los educadores diversificar sus métodos de enseñanza, lo que ha resultado en un aprendizaje más inclusivo y participativo.

Además, se ha observado que el aprendizaje activo, potenciado por la multimodalidad, no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también fomenta habilidades críticas y creativas en los estudiantes. Este enfoque ha demostrado ser efectivo para empoderar a los estudiantes, convirtiéndolos en co-creadores de su aprendizaje y preparándolos para enfrentar los desafíos del futuro.

Sin embargo, también se han identificado desafíos significativos. Las limitaciones tecnológicas y la falta de formación continua para los educadores han dificultado la plena implementación de estas innovaciones. A pesar de ello, existe un compromiso genuino por parte de muchos docentes para adoptar nuevas prácticas que beneficien a sus estudiantes.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones para educadores, administradores y formuladores de políticas:

- ✓ **Formación continua para educadores:** Es fundamental ofrecer programas de capacitación regular que equipen a los docentes con las habilidades necesarias para implementar enfoques multimodales y activos. Esto incluye no solo el uso de tecnologías educativas, sino también estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes.
- ✓ **Inversión en infraestructura tecnológica:** Los administradores educativos deben priorizar inversiones en infraestructura tecnológica adecuada. Esto incluye garantizar acceso a internet confiable

y proporcionar dispositivos tecnológicos a estudiantes y docentes, especialmente en contextos rurales o desfavorecidos.

- ✓ **Desarrollo de Recursos Educativos Abiertos (REA):** Se debe promover la creación y difusión de recursos educativos abiertos que sean accesibles para todos los educadores. Esto facilitará la implementación de estrategias multimodales sin incurrir en costos elevados.
- ✓ **Fomento del aprendizaje colaborativo:** Las políticas educativas deben incentivar el desarrollo de comunidades de práctica entre educadores. Estas redes permitirán el intercambio de experiencias y recursos, fortaleciendo así las capacidades docentes y promoviendo una cultura colaborativa.
- ✓ **Evaluación continua del proceso educativo:** Es esencial establecer mecanismos de evaluación que permitan monitorear el impacto de las innovaciones curriculares y las prácticas pedagógicas implementadas. Esto ayudará a identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias según sea necesario.
- ✓ **Adaptación curricular localizada:** Los formuladores de políticas deben asegurar que los currículos sean pertinentes a las realidades locales y culturales. Esto implica involucrar a las comunidades educativas en el proceso de diseño curricular, garantizando que las necesidades específicas sean atendidas.
- ✓ **Promoción del aprendizaje inclusivo:** Se debe fomentar un enfoque inclusivo que atienda las diversas necesidades educativas de todos los estudiantes, garantizando que aquellos con limitaciones físicas o socioeconómicas tengan acceso equitativo a oportunidades educativas.

Al abordar los desafíos identificados y aplicar estas recomendaciones, se puede avanzar hacia una educación más inclusiva, pertinente y capaz de preparar a las futuras generaciones para enfrentar un mundo en constante cambio.

Referencias bibliográficas

- Estrada-García, A. (2022). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23003. <http://doi.org/10.21814/rpe.23880>
- Boaventura de Sousa, S. (2007). *La gramática de la diversidad*. Ediciones Akal.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Aprendizaje activo: crear entusiasmo en el aula*. Informe de Educación Superior ASHE-ERIC No. 1.
- Bruner, J. (1996). *La Cultura de la Educación*. Prensa de la Universidad de Harvard.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N°. 36.860 Extraordinario de fecha 30 de diciembre de 1999.
- Dick, W., Carey, L. y Carey, J. (2005). *El diseño sistemático de la instrucción*. (6ª ed.). Educación Pearson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editora Paz e Terra. Brasil.
- Krajcik, J. y Blumenfeld, P. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (págs. 317-334). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°. 5.929 Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela. (2021). Gaceta Oficial N°454. Recuperado de [enlace].
- Piaget, J. (1970). *La Ciencia de la Educación y la Psicología del Niño*. Prensa Orión.
- Silano, Z. (2024). *Una mirada hacia el futuro de la educación multimodal*. <https://www.researchgate.net/publication/382563666>
- Timotheou, A., Miliou, A., Villagrà, J. y Dimitriadis, Y. (2022). El impacto de las tecnologías digitales en la educación: una perspectiva global. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(3), 45-67.
- Villegas-González, C. *De la educación universitaria remota a la educación multimodal: Una Evolución de los Procesos Educativos en Contexto Pospandemia*.

Nota: el autor *Peña Rodríguez, Daniel José* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo *Innovación curricular y aprendizaje activo: El rol de la multimodalidad en la educación contemporánea*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

La supervisión educativa como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotélico

*Educational supervision as postconventional management:
a heterarchic and autotelic approach*

Salas, Ricardo¹

Correo: elsalasricardo40@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1230-3861>

Circuito escolar 5.9. Barinitas, Barinas. Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14763347>

Resumen

La Supervisión Educativa como Gerencia Postconvencional bajo la cosmovisión del enfoque heterárquico y autotélico para transformar la educación rural. Esta cosmovisión integral busca no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también fomentar la justicia social y la equidad, respondiendo a las necesidades específicas de cada comunidad. A través de prácticas innovadoras y un compromiso con el desarrollo profesional docente, la supervisión postconvencional se convierte en un catalizador para el cambio y la mejora continua. Al adoptar un enfoque gerencial postconvencional, heterárquico y autotélico, se promueve una mayor autonomía y participación de los docentes en la toma de decisiones. En el que, la dinámica colaborativa, basada en la confianza y el respeto mutuo, fomenta la innovación y la adaptación a las necesidades locales. Al mismo tiempo, el supervisor, como agente de cambio, se motiva por el deseo de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes.

Palabras Clave: Supervisión educativa, gerencia, postconvencional, heterárquico, autotélico

Abstract

Educational Supervision as Postconventional Management under the worldview of the heterarchical and autotelic approach to transform rural education. Where, this integral worldview seeks not only to improve the quality of teaching, but also to promote social justice and equity, responding to the specific needs of each community. Through innovative practices and a commitment to teacher professional development, postconventional supervision becomes a catalyst for change and continuous improvement. By adopting a postconventional, heterarchical and autotelic managerial approach, greater autonomy and participation of teachers in decision-making is promoted. In which, the collaborative dynamic, based on trust and

¹ Dr. en Ciencias de la Educación. Mg. en Gerencia y Liderazgo. Profesor de Educación Integral. Supervisor del Circuito escolar 5.9. Barinitas, Barinas. Venezuela.



mutual respect, encourages innovation and adaptation to local needs. At the same time, the supervisor, as an agent of change, is motivated by the desire to improve the quality of education and the professional development of teachers.

Keywords: Educational supervision, management, postconventional, heterarchical, autotelic

Introducción

La supervisión educativa en contextos rurales enfrenta desafíos únicos que requieren enfoques innovadores y equitativos. Un supervisor educativo postconvencional se convierte en un agente de cambio que busca soluciones adaptadas a las particularidades de la comunidad, promoviendo la justicia social y la igualdad de oportunidades. En este sentido, la gerencia heterárquica se presenta como un modelo eficaz que permite una participación activa de los docentes en la toma de decisiones, reconociendo y valorando su experiencia y conocimiento del contexto local.

En este caso particular, las organizaciones educativas en zonas rurales se ven en la necesidad de fomentar una cultura de trabajo positiva en los supervisores, en el cual directores, docentes y supervisores tienen que manejar un liderazgo participativo, comunicación y ser colaborativos. Cabe destacar, Tejero (2016) afirman que proporcionar herramientas para afrontar los obstáculos como adversidades permite construir una actitud positiva, constructiva que permita desarrollar valores como la compasión, la solidaridad y el altruismo, lo que puede permitir en convertirse en agentes de cambio positivo en la sociedad.

Significa entonces, la gerencia autotética se manifiesta en la motivación intrínseca del supervisor educativo, quien se impulsa por el deseo genuino de mejorar la calidad de la educación en su comunidad. En el cual, esta perspectiva no solo busca resultados académicos, sino que también encuentra satisfacción en el desarrollo profesional de los docentes, creando un ambiente propicio para el crecimiento y la innovación.

En este sentido, un gerente educativo al supervisor debe promover un liderazgo que involucre a toda la comunidad educativa - docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo. A lo que, Sosa (2022) el devenir organizacional trasciende espacios de interacción social, de comunidades de vida, utilizando el conocimiento en aprendizaje colectivo, continuo y abierto; recreado en una

arquitectura con visión holística instituidos por valores universales y trascendentales que favorezcan la productividad, rentabilidad social y organizacional.

En efecto, al integrar conceptos de gerencia desde el contexto postconvencional, así como los enfoques heterárquica y autotética se establece una visión integral y humanizada de la gestión educativa. Para ello, estos enfoques especialmente relevantes en contextos complejos como las zonas rurales, donde los supervisores pueden fomentar la resiliencia y el desarrollo profesional de los docentes, contribuyendo de manera efectiva a elevar la calidad educativa y fortalecer el tejido social de estas comunidades. Donde, Urdaneta (2021) expone que los supervisores son responsables de brindar sugerencias constructivas y asistencia para guiar la administración escolar, estableciendo unidades de esfuerzo escolar para ayudar a los maestros a superar las debilidades.

En este propósito, la transformación de las organizaciones educativas debe ir acompañada de una reflexión profunda sobre el valor del aprendizaje y el desarrollo humano. En el cual, la autoconsciencia, la racionalidad, la socialización y el lenguaje son elementos fundamentales que definen al ser humano. A través de una gestión supervisora efectiva, se promueve una praxis reflexiva que permite a los educadores cuestionar su naturaleza y su sentido de trascendencia en el ámbito educativo. Donde, Muñoz (2023) señala que, en entornos cambiantes, la gerencia educativa debe fomentar una cultura de innovación, adaptación e implementar procesos de planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación permite identificar oportunidades de mejora de manera sistemática.

Efectivamente, es de importancia cultivar la resiliencia se convierte en un pilar esencial para transformar la educación. Este ensayo explorará cómo un enfoque postconvencional, heterárquico y autotético puede ser implementado en la supervisión educativa, promoviendo un ambiente de aprendizaje que no solo atienda las necesidades académicas, sino que también fomente el desarrollo integral de los estudiantes y de toda la comunidad. Para, Alemán y Yacila (2019, p. 8) cita a Senge “es impostergable que la educación y los gerentes de recursos humanos se muevan dentro de modelos mentales, representaciones e imágenes nuevas, por esta razón es urgente un cambio de paradigmas”. De tal manera, incentivar el bienestar docente o la reducción del estrés, se puede abordar:

- Mayor satisfacción laboral: Un ambiente positivo reduce el estrés y aumenta la satisfacción de los docentes, lo que conduce a un mejor desempeño y compromiso a largo plazo.

- Menos ausentismo y rotación de personal: Un ambiente de trabajo positivo reduce la incidencia y promueve la retención de docentes talentosos.
- Mayor colaboración y apoyo entre docentes: El trabajo en equipo y la colaboración entre docentes enriquecen las prácticas pedagógicas y generan un sentido de comunidad profesional.

Cabe agregar, la gerencia moderna va más allá del enfoque racional, abarcando un liderazgo holístico que integra la inteligencia emocional y la espiritualidad. Para Maxwell (1997) proporciona herramientas para el desarrollo de líderes efectivos en las organizaciones educativas rurales; igualmente, estos líderes deben ser capaces de inspirar, motivar y guiar a sus equipos hacia el logro de los objetivos comunes. Sin embargo, una gerencia postconvencional se fundamenta en valores esenciales como la justicia, la equidad y el bienestar común, promoviendo la delegación de autoridad y el fomento de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este contexto, los líderes postconvencionales empoderan a los docentes y estudiantes, aumentando su capacidad para enfrentar situaciones desafiantes, a fin de ir alineado con esta perspectiva, el enfoque heterárquico en la supervisión educativa se destaca por su estructura no jerárquica, donde la colaboración como el trabajo en equipo son fundamentales para la toma de decisiones. Este enfoque permite que las voces de todos los actores educativos sean escuchadas y valoradas, enriqueciendo así el proceso educativo.

Aunado a lo anterior, el enfoque autotélico resalta la importancia de la motivación intrínseca en los educadores, quienes buscan no solo cumplir con sus responsabilidades, sino también encontrar satisfacción y sentido en su trabajo. En virtud de esta apreciación, el supervisor demuestra su habilidad para gestionar eficazmente bajo la premisa del constructivismo, alineándose con fuerzas progresistas y democráticas en la educación. La presencia activa de los supervisores, al integrar estos enfoques heterárquico y autotélico, permitirá elevar el progreso de la gestión educativa, considerando elementos como la espiritualidad, la psicología laboral y la pedagogía constructivista. Este enfoque integral no solo potencia el desarrollo profesional de los docentes, sino que también fomenta un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor para todos.

1. Fundamentos teóricos

1.1. Enfoque heterárquico y autotético para transformar la educación rural

La educación rural enfrenta desafíos significativos que requieren un enfoque transformador en la supervisión educativa. En este contexto, el enfoque heterárquico se presenta como una alternativa viable, promoviendo la participación activa de los docentes y otros actores comunitarios en la toma de decisiones. Esta estructura permite que las voces locales sean escuchadas y valoradas, lo que resulta esencial para abordar las necesidades específicas de cada comunidad educativa.

De esta manera, la supervisión busca oportuna solución a problemas educativos, así como coordinar, estimular, formar el desarrollo de los docentes en la sociedad a la que pertenece, con la intención de sincronizar actividades con acciones que mejoren la interacción del supervisor-director-docente. Por ello, es necesario funciones técnicas, gerenciales, sociales, de apoyo y de mediación relacionadas con los procesos de planificación, organización, orientación, coordinación, ejecución y evaluación necesarios para el trabajo de docente.

Cabe agregar, la importancia de comprender que la heterarquía se refiere a un sistema de organización donde las relaciones de poder son distribuidas de manera más equitativa, permitiendo que diferentes voces y perspectivas sean escuchadas como valoradas. Para Tovar (2015) una gerencia holoafectiva emerge como una alternativa prometedora, al integrar dimensiones racionales y emocionales, este enfoque promueve la construcción de comunidades educativas más cohesionadas y resilientes. De allí, que la gerencia holoafectiva implica reconocer la importancia de las relaciones humanas, fomentar la participación de todos los actores educativos en la toma de decisiones, y crear espacios seguros para el diálogo y la reflexión

Simultáneamente, desde el contexto autotético la motivación intrínseca de los supervisores y docentes, quienes no solo buscan cumplir con objetivos administrativos, sino que también se comprometen con el desarrollo profesional y personal dentro de sus contextos educativos. En sí, este enfoque fomenta un ambiente donde la mejora continua y el aprendizaje colaborativo son prioritarios, contribuyendo así a una educación más significativa y adaptada a las realidades locales.

Significa entonces, el concepto de autotelia implica realizar actividades por su propio valor y satisfacción, en lugar de como medio para un fin externo. En la educación, esto se traduce en fomentar un aprendizaje significativo que motive a los estudiantes a involucrarse activamente en su proceso educativo. En este sentido, Raimundi y Hernández (2021) cita a Csikszentmihalyi (1990) el cual explica que una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa obtenida se deriva de la gratificación y el disfrute que se generan en el mismo acto de realizar la actividad. Es así como la atención del sujeto se centra en la actividad y no en sus posibles consecuencias.

En este propósito, la combinación de estos enfoques no solo redefine el rol del supervisor educativo, sino que también promueve una cultura de innovación en las escuelas rurales. Al integrar la heterarquía y el autotelismo, se puede transformar la supervisión educativa en un proceso dinámico y participativo, capaz de responder a los retos contemporáneos y las particularidades del entorno rural. Este ensayo explorará cómo estos enfoques pueden ser implementados para mejorar la calidad educativa y fortalecer el tejido social en las comunidades rurales.

Efectivamente, al adoptar un enfoque heterárquico y autotélico, los supervisores se posicionan como facilitadores de procesos, promoviendo la participación activa de los docentes y valorando su conocimiento local. De tal manera, a continuación, se presenta una tabla que especifica las diferencias entre los enfoques heterárquico y autotélico en la supervisión educativa, así como su importancia en el contexto de la educación rural.

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques heterárquico y autotélico

	Enfoque Heterárquico	Enfoque Autotélico
Definición	Modelo de supervisión que promueve la participación activa de todos los actores educativos en la toma de decisiones.	Modelo que se centra en la motivación intrínseca y el desarrollo personal y profesional de los docentes.
Estructura Organizativa	Basado en relaciones no jerárquicas, donde se valora la colaboración y el trabajo en equipo.	Enfocado en el individuo, donde el docente busca su propia realización y satisfacción en su trabajo educativo.
Toma de decisiones	Las decisiones son colectivas, involucrando a docentes, supervisores y comunidad educativa.	Las decisiones son impulsadas por la autoevaluación y la búsqueda de metas personales por parte del docente.
Objetivos	Mejorar la calidad educativa a través de la colaboración y el intercambio de experiencias.	Fomentar el desarrollo profesional y personal del docente, buscando un sentido de propósito en su trabajo.

	Enfoque Heterárquico	Enfoque Autotélico
Relación Supervisión-Docente	Promueve un vínculo colaborativo donde el supervisor actúa como facilitador y no como controlador.	El supervisor apoya al docente en su proceso de autoevaluación y crecimiento personal.
Impacto en la Educación Rural	Facilita la adaptación a las necesidades locales mediante la inclusión de diversas voces en el proceso educativo.	Aumenta la motivación y satisfacción laboral, lo que puede traducirse en una mejor calidad educativa.
Importancia	Fomenta un ambiente educativo inclusivo y participativo, crucial para abordar los desafíos específicos de las comunidades rurales.	Contribuye a un desarrollo educativo más significativo al centrado en el bienestar del docente y su compromiso con la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia

En esta perspectiva, cultivar una transformación educacional en zonas rurales requiere un enfoque postconvencional que sea heterárquico y autotélico. Al fomentar la participación activa de todos los actores educativos, adaptar las prácticas a las realidades locales y promover un aprendizaje significativo, se puede construir un sistema educativo que no solo enfrente los desafíos actuales, sino que también prepare a los estudiantes para un futuro incierto.

Frente a este escenario, las prácticas heterarquía en la supervisión para una gestión en la educación rural, a menudo arraigadas en modelos burocráticos y autoritarios, han generado una serie de tensiones y contradicciones. La imposición de currículos estandarizados, la centralización de las decisiones y la falta de reconocimiento de la diversidad cultural han limitado la capacidad de las escuelas rurales para responder a las necesidades específicas de sus comunidades. Estas prácticas tradicionales han fomentado una polarización entre los actores educativos y han dificultado la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. En la supervisión educativa, esto se traduce en:

- Colaboración entre pares: Promover un ambiente donde los docentes puedan compartir experiencias y aprender unos de otros, fortaleciendo la comunidad educativa.
- Desarrollo de liderazgo distribuido: Fomentar que diferentes miembros de la comunidad educativa asuman roles de liderazgo en diversas áreas, reconociendo que cada uno aporta habilidades y conocimientos únicos.

Ahora bien, los líderes autotélicos encuentran significado y satisfacción en su trabajo, lo que motiva a perseverar en situaciones difíciles e inspirar a otros; fomentando el crecimiento personal como profesional de los miembros de una comunidad educativa, contribuyendo a crear una cultura de

aprendizaje continuo priorizando el bienestar al crear un ambiente de trabajo más positivo. Donde, para implementar un enfoque autotético en la supervisión educativa, se pueden considerar las siguientes estrategias:

- Diseño de experiencias de aprendizaje: Crear actividades que sean relevantes y significativas para los estudiantes, conectando el contenido académico con sus intereses y realidades cotidianas.
- Fomento de la curiosidad y la creatividad: Promover un entorno donde los estudiantes se sientan seguros para explorar, experimentar y expresar sus ideas, lo que les permitirá desarrollar un sentido de autonomía y autoeficacia.

En este propósito, la gestión supervisora para una praxis efectiva visualiza a los actores educativos que se encuentran al interior y exterior de una organización educativa como iguales, sin importar las diferencias que pudieran existir entre etnicidad, nacionalidad, estatus social o cultura. Además, las competencias personales del supervisor son la sumatoria de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades para desarrollar mejor sus actividades.

A los efectos de este, para Salas (2023, p. 49) partiendo de la experiencia 16 años en la supervisión educativa en zonas rurales, afirma que la supervisión debe entenderse como compromiso educativo desde un contexto de asesoría, seguimiento y apoyo profesional. Sin embargo, se percibe que en el escenario rural de la supervisión educativa el tema de asistencia, la falta de tiempo no permite la interacción o intercambio de experiencias, profundizar en la guía en cuanto a la planificación, nuevas didácticas, creatividad para llevar la teoría a la práctica.

Significa entonces, durante la experiencia de la supervisión se percibe la necesidad de un enfoque humanista, al indicar la motivación, más interacción y la de comprender la zona donde viven, para ello la convivencia con más tiempo en la supervisión o invitar a orientadores que permitan presentar compartir experiencias para la toma de decisiones ante problemas con los estudiantes o los representantes. A este respecto, Lucendo (2019, p. 24) el servicio de inspección educativa o supervisión por sus características inherentes, con profesionales de prestigio que han pasado rigurosos procesos de selección, con acceso a la información en prácticamente todos los sectores del sistema educativo, puede ser considerado como un elemento clave para impulsar la innovación y gestionar el cambio, con una regulación adecuada, que conlleve la mejora un centro educativo, o en comunidades educativas.

Lo anterior, permite argumentar que la supervisión debe tener en claro sus metas ligadas directamente a tareas de vigilancia, revisión, observación, tutoría como función a mejorar el rendimiento de los docentes; incidiendo, en el cambio del comportamiento en el sector educativo, así como los deberes del personal en comprender normativas, reglamentos, para el mejoramiento de las funciones de los docentes. Para Cortés y Lorente (2011, p. 9) indican que la supervisión educativa enfrenta nuevos desafíos, donde afirma que los supervisores “pueden ser agentes de cambio en los diferentes sistemas educativos y ser un elemento de mejora de gestión de los centros educativos”.

Por tanto, al valorar la experiencia y el conocimiento local de los docentes, se promueve un crecimiento profesional continuo y una mejora en la calidad educativa. En el cual, la visión va más allá de la simple evaluación del desempeño, centrándose en el desarrollo de competencias y la construcción de comunidades de aprendizaje. De allí que, el alto rendimiento de los supervisores pasa por los conocimientos, pero también por una serie de creencias, actitudes y conductas, que es preciso identificar para una praxis efectiva en la gestión supervisora. Sin embargo, para alcanzar el ejercicio de estos principios se debe integrar a las decisiones gerenciales, desde una perspectiva operativa para un desarrollo integral.

2. Metodología

Epistemológicamente está enmarcado en el paradigma naturalista como lo argumenta Barrantes (2014) denominado naturalista, humanista o interpretativo, centrando su atención “en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social” (p. 82), apropiándose de una realidad subjetiva, dinámica, así como integrada en múltiples contextos; razón por la cual la información derivada de ésta tiene un valor epistemológico.

De la misma manera, para el abordaje metodológico de la investigación, de acuerdo con su naturaleza y características se abordó desde el enfoque cualitativo, por cuanto centra la atención en el sujeto, resaltando sus subjetividades, características, cualidades, creencias y sentimientos, elementos no medibles, para ser comprendidos.

El método que se asume para la realización del estudio es el fenomenológico hermenéutico, porque devela la realidad de los hechos. Se caracteriza por la construcción de un acercamiento teórico o

comprensiones de una realidad aproximada. Esto quiere decir, que lo estudiado guarda una relación de correspondencia y pertinencia con las realidades; que no son propiamente reales ni tampoco puramente formales, sino que revela la posición de las realidades que se viven en determinados momentos en una situación dada.

En este sentido, Husserl (2014) expresa que “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un fenómeno” (p. 151); por eso, la verdad emerge no como un punto de vista objetivo, sino como una configuración de los diversos significados. Asimismo, la hermenéutica tiene la misión de descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y, en general, el comportamiento humano, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Las prácticas que lleva a cabo la gestión de la supervisión educativa en el día a día son reflejo especialmente de la epistemológica y axiológica que espera que exista una congruencia entre la práctica explícita e implícita de la organización educativa. En el cual, un enfoque holístico no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también fortalecerá a las comunidades rurales, promoviendo un desarrollo integral como sostenible. La educación, en este sentido, se convierte en un motor de cambio, capaz de transformar vidas y comunidades. Es decir, que facilite de forma inteligente la toma de decisiones que respondan a las complejidades y situaciones que se generen para el desarrollo de la gestión supervisora que tiene como finalidad el mejoramiento del proceso educativo.

Significa entonces, la gerencia postconvencional, con su énfasis en la justicia y la equidad, fomenta un sentido de propósito compartido que fortalece la capacidad de la comunidad educativa para enfrentar desafíos. Además, al combinar elementos de la heterarquía y la autotelia, se crea un ambiente de aprendizaje donde los supervisores, docentes y comunidad trabajan de manera colaborativa para alcanzar objetivos comunes.

Cabe agregar, lo que expone González (2007, p. 9) señala que los supervisores son los asesores pedagógicos y sustentan su trabajo en: a) planificación cuyo fin es aprovechar las oportunidades, b) organización donde se relacionan personas, c) coordinación para sincronizar las acciones, e) dirección donde se circunscribirá el ámbito de la interacción y f) control.

A este respecto, se puede reflexionar sobre la gestión supervisora tiene que ser organizada bajo una lógica humanista que garantice que todos sus integrantes se comporten tomando en consideración la ética y los valores expresados en sus códigos de conducta y en sus diferentes documentos institucionales. Puesto que, el comportamiento ético se encuentra en una actitud proactiva por la mejora del ambiente social, natural y económico que se presenta en el territorio donde la gestión supervisora lleva a cabo sus operaciones.

Significa entonces, que uno de los principales desafíos es lograr un cambio de mentalidad en los líderes educativos y docentes, quienes tradicionalmente han estado acostumbrados a estructuras jerárquicas y verticales. Adoptar un enfoque heterárquico implica abrazar la colaboración, el trabajo en equipo y la toma de decisiones compartidas, lo cual puede generar resistencia al cambio.

Ahora bien, el propósito de reflexionar sobre lo positivo de unas buenas prácticas en la supervisión orientada a estrategias pedagógicas que propone un modelo educativo que atienda de manera prioritaria factores que favorezcan la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación como también la formación de los estudiantes, lo que se traduce como la exploración y potencialidad de competencias humanas y facultades cognitivas. Además, las buenas prácticas educativas, plantea como estrategias didácticas, trabajo en equipo, investigación, experimentación, autonomía pedagógica, entre otros; asegurando de esta manera el aprendizaje significativo.

Lo anterior, se observa en una cosmovisión holístico orientado a los sistemas, donde se realice la comprensión de las relaciones y complejidades internas del supervisor educativo y su entorno externo, este suele ser indicativo del estilo del pensamiento del directivo de una escuela en este caso rural. En la gerencia postconvencional, los directivos suelen mostrar un enfoque más flexible como también cooperativo, que hace especial énfasis en la inclusión, la capacitación, la disposición a cuestionar los sistemas jerárquicos establecidos.

Efectivamente, Kohlberg (1992) señala que un nivel postconvencional donde las personas definen el bien y el mal basándose en principios éticos universales elegidos por ellos mismos. Donde, se puede expresar la gerencia postconvencional va más allá de los preceptos convencionales de autoridad y control, y adopta una visión más holística y participativa del liderazgo.

De esta manera, Mina y Esquivel (2023) la teoría postconvencional ofrece un marco valioso para que las organizaciones educativas rurales desarrollen habilidades de liderazgo ético, toma de decisiones participativa, desarrollo de la autonomía moral, compromiso con la justicia social, y capacidad de innovación y adaptación al cambio. Para ello, a continuación se presentan habilidades valiosas para organizaciones educativas rurales.

Tabla 2. Habilidades valiosas para principios éticos postconvencionales en organizaciones educativas rurales

Liderazgo basado en principios	<ul style="list-style-type: none"> • Los líderes educativos postconvencionales toman decisiones guiados por principios éticos universales como la justicia, la equidad y el respeto a la dignidad humana. • Esto les permite tener una visión clara y coherente para guiar a la organización, inspirando a docentes y estudiantes a actuar de manera ética.
Toma de decisiones participativa	<ul style="list-style-type: none"> • En el nivel postconvencional, las personas definen el bien y el mal a través de un proceso de reflexión crítica y diálogo. • Los gerentes educativos pueden fomentar una toma de decisiones participativa, involucrando a docentes, estudiantes y comunidad en la discusión de dilemas éticos.
Desarrollo de la autonomía moral	<ul style="list-style-type: none"> • Kohlberg plantea que el nivel postconvencional implica la capacidad de juzgar moralmente por uno mismo, más allá de las normas sociales. • Las instituciones educativas rurales pueden promover el desarrollo de esta autonomía moral a través de la discusión de dilemas morales y el fomento del pensamiento crítico.
Compromiso con la justicia social	<ul style="list-style-type: none"> • Los principios éticos universales del nivel postconvencional incluyen la búsqueda de la justicia social y la equidad. • Las escuelas rurales pueden asumir un compromiso con la justicia social, abordando problemáticas como la desigualdad, la discriminación y la falta de oportunidades en sus comunidades.
Innovación y adaptación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría postconvencional implica cuestionar las normas establecidas y buscar principios éticos propios. • En un contexto de cambios constantes, las organizaciones educativas rurales pueden fomentar la innovación y la adaptación, cuestionando prácticas tradicionales y buscando soluciones creativas a nuevos desafíos.

Fuente: Kohlberg (1992). Elaboración propia.

Lo anterior, parte de la teoría postconvencional de Kohlberg (1992), visto desde los principios éticos, en sí la gerencia postconvencional busca empoderar a sus colaboradores, fomentar la autogestión y la toma de decisiones colaborativa. También, suelen dar prioridad a la innovación, el aprendizaje, el

desarrollo continuo porque entienden lo importante que es ser adaptable como ágil ante un entorno empresarial que cambia con rapidez.

Efectivamente, la ética y la responsabilidad social son fundamentales para cambios en la gestión posconvencional, que no sólo maximiza los beneficios económicos sino también el impacto de las decisiones en todas las partes interesadas, incluidos empleados, clientes, socios comerciales, comunidades locales y el medio ambiente. En este sentido, la responsabilidad social y las implicaciones éticas de las decisiones organizacionales están a la vanguardia de la gestión postconvencional, este refleja en la práctica líderes deben reconocer la diversidad de perspectivas, valores en sus entornos laborales, esforzarse por integrar diferencias en la toma de decisiones para la resolución de problemas. Por tanto, construir relaciones duraderas con las partes interesadas es la piedra angular de este tipo de gestión, denominados líderes postconvencionales.

Continuando, la implementación de la supervisión heterárquica en la gerencia postconvencional de las organizaciones educativas rurales requiere un compromiso con la transformación social y un enfoque basado en la participación, la colaboración y la justicia social. En el cual, es fundamental crear un ambiente de aprendizaje seguro y abierto donde la crítica, la reflexión y la acción transformadora sean valoradas y apoyadas. Donde, adoptar este enfoque, las organizaciones educativas rurales pueden convertirse en agentes de cambio y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

En este propósito, las valoraciones que inspiran a las organizaciones: para fomentar una cultura de trabajo positivo, se orienta a trascender a una gerencia postconvencional que reconoce la complejidad inherente a los entornos organizacionales contemporáneos. Efectivamente, esto va más allá de los preceptos convencionales de autoridad y control, adoptando una visión más holística. De allí, si se integra la supervisión heterárquica busca empoderar a sus colaboradores, fomentar la autogestión y la toma de decisiones colaborativa. Igualmente, si se integra La supervisión autotética no utiliza una mentalidad autoritaria ni un enfoque de "orden y mando", sino que colabora, se comunica clara y abiertamente e incluye a sus seguidores en la toma de decisiones.

Significa entonces, en lugar de verse a sí misma como la única detentadora del poder y la autoridad, la gerencia postconvencional busca empoderar los preceptos convencionales de autoridad y control, y adopta una visión más holística y participativa del liderazgo, característica de la supervisión autotética.

Así como, la supervisión heterárquica aboga por un liderazgo crítico, reflexivo y comprometido con la acción transformadora.

En definitiva, la implementación de una supervisión heterárquica y autotética en las escuelas rurales representa un desafío apasionante que requiere de la colaboración de todos los actores educativos. Juntos, podemos construir escuelas más justas, equitativas y relevantes, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Además, esta cosmovisión postconvencional permite a las escuelas rurales responder de manera más efectiva a las necesidades de sus comunidades, contribuyendo al desarrollo sostenible y a la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Referencias bibliográficas

- Alemán, D. y Caballero, Y. (2019). *Comportamiento organizacional y su influencia en el liderazgo de los trabajadores administrativos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Tumbes*, 2018. [Tesis para optar a Licenciatura en Administración, Universidad Nacional de Tumbes, Perú]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/726/TESIS%20-%20ALEMAN%20Y%20YACILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, R. y Lorente, A. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/1479>
- González, E (2007). Un Modelo de Supervisión Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas – Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479002>
- Kohlberg, L. A. W. R. E. N. C. E. (1992). Teoría del desarrollo moral. L. Kohlberg. *Psicología del desarrollo moral*, 43-214.
- Lucendo Patiño, J. M. (2019). Análisis de factores para la definición de un paradigma de supervisión pedagógica en educación de personas adultas. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192695>
- Maxwell, J. C. (1997). *Actitud de vencedor*. HarperEnfoque.
- Mina-Camacho, A. G. y Esquivel-García, R. (2023). La Gerencia Postconvencional y su influencia en la industria ecuatoriana. *Ingeniería Industrial*, 44(3), 29-41. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-59362023000300029&script=sci_arttext&tlng=en
- Muñoz, D. (2023) Retos de la gerencia educativa del Siglo XXI. <https://www.biu.us/blog/articulos/gerencia-educativa-del-siglo-xxi>
- Raimundi, M. J., Schmidt, V. & Hernández-Mendo, A. (2021). Análisis de la variabilidad del flow y la experiencia autotética en deportistas adolescentes de selecciones nacionales argentinas. *Anuario de Investigaciones*, 28(1), 431-439.

- Salas, R. (2023). *Modelo praxiológico disruptivo en las buenas prácticas de la supervisión educativa en los circuitos del área rural del Municipio Bolívar, Estado Barinas*. [Tesis Doctoral, Universidad Bicentenario de Aragua].
- Sosa, O. (2022). *Desde un modelo organizacional simplista hacia una metáfora organizacional con visión holística y ecología*. Documento facilitado por: Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.
- Teijero, S. (2016). *Inteligencia espiritual. La suprema de las inteligencias*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Tovar, F. (2015) *Gerencia heterárquica y autotética bajo una perspectiva holoafectiva en el colegio universitario de administración y mercadeo*. [Tesis Doctoral, Universidad Fermín Toro, Cabudare].
- Urdaneta, E. G. (2021). *Un modelo de supervisión educativa*. *Laurus*, 13(25), 11-35.

Nota: el autor, *Salas Ricardo*, declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *La supervisión educativa como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotético*. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

Liderazgo transformacional y pensamiento complejo: Perspectivas en las ciencias administrativas

*Transformational leadership and complex thinking:
Perspectives in administrative sciences*

Cuenca Finol, Juan Pablo¹

Correo: juanpablocuenca2@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9745-2143>

Silva Montilla, Tomás Avelino²

Correo: tomasavelinosilvamontilla68@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9969-1230>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14763642>

Resumen

Este estudio explora la integración del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo como enfoques complementarios para gestionar entornos organizacionales complejos. Basado en las aportaciones recientes de autores como Northouse (2021), Carmeli et al. (2022), y Stacey (2021), se realiza una investigación documental que revisa teorías y estudios actuales. Los hallazgos muestran que el liderazgo transformacional, caracterizado por su capacidad para inspirar y desarrollar equipos, se fortalece al combinarse con el pensamiento complejo, que facilita la toma de decisiones estratégicas en sistemas dinámicos e inciertos (Snowden & Boone, 2020; Goleman, 2021). Esta combinación fomenta la innovación, la resiliencia organizacional y la sostenibilidad, posicionándose como un modelo efectivo en las ciencias administrativas. Finalmente, se proponen aplicaciones prácticas para el desarrollo de líderes y líneas futuras de investigación para evaluar su implementación en diversos sectores.

Palabras clave: liderazgo transformacional, pensamiento complejo, gestión organizacional, innovación, resiliencia

Abstract

This study explores the integration of transformational leadership and complex thinking as complementary approaches to managing complex organizational environments. Drawing on recent contributions from authors such as Northouse (2021), Carmeli et al. (2022), and Stacey (2021), this

¹ Mg. en Docencia para la Educación Superior. Licdo. en Educación Integral. Docente en Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Venezuela.

² Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela.



research employs a documentary approach to review contemporary theories and studies. Findings reveal that transformational leadership, characterized by its ability to inspire and empower teams, is enhanced when combined with complex thinking, which supports strategic decision-making in dynamic and uncertain systems (Snowden & Boone, 2020; Goleman, 2021). This synergy fosters innovation, organizational resilience, and sustainability, establishing itself as an effective model in administrative sciences. Practical applications for leadership development and future research directions are proposed, focusing on assessing its implementation across diverse sectors and contexts.

Keywords: transformational leadership, complex thinking, organizational management, innovation, resilience

Introducción

En el contexto contemporáneo de las ciencias administrativas, el liderazgo se ha convertido en un factor determinante para la sostenibilidad y el éxito de las organizaciones. Este rol cobra especial relevancia en un entorno global caracterizado por su volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA, por sus siglas en inglés), donde la capacidad de los líderes para adaptarse y gestionar dinámicas emergentes es crucial. Según Day et al. (2021), las competencias de liderazgo deben evolucionar para responder a las demandas de un mercado cada vez más interconectado, tecnológico y diverso. En este marco, el liderazgo transformacional y el pensamiento complejo emergen como perspectivas clave para abordar estos desafíos.

El liderazgo transformacional, conceptualizado inicialmente por Burns (1978) y ampliado posteriormente por Bass y Avolio (1994), se distingue por su enfoque en la inspiración y la motivación de los equipos para alcanzar niveles superiores de desempeño y compromiso. Northouse (2021) destaca que este tipo de liderazgo no solo se enfoca en el cumplimiento de objetivos, sino también en el desarrollo integral de los colaboradores, promoviendo su crecimiento personal y profesional. Esta perspectiva es especialmente relevante en entornos dinámicos, donde la adaptabilidad y la innovación son fundamentales para la supervivencia organizacional.

Por otro lado, el pensamiento complejo, desarrollado por Morín (2008), ofrece un marco conceptual integrador para comprender y gestionar la multidimensionalidad de los fenómenos organizacionales. Este enfoque propone una perspectiva holística, donde las interrelaciones, la incertidumbre y la retroalimentación juegan un papel central. Según Snowden y Boone (2020), el pensamiento complejo es

indispensable en contextos organizacionales donde las soluciones tradicionales resultan insuficientes debido a la naturaleza no lineal y emergente de los problemas.

La intersección entre liderazgo transformacional y pensamiento complejo no solo representa una oportunidad para enriquecer la teoría administrativa, sino también para abordar los desafíos prácticos que enfrentan las organizaciones en un mundo globalizado. Como argumentan Uhl-Bien y Arena (2018), la capacidad de los líderes para integrar múltiples perspectivas y gestionar la complejidad es un factor crítico para fomentar la resiliencia y la sostenibilidad organizacional. Este enfoque integrado permite a los líderes diseñar estrategias que equilibran los objetivos económicos, sociales y ambientales, promoviendo una gestión más responsable y efectiva.

En el ámbito académico, diversas investigaciones han explorado la relación entre liderazgo y pensamiento complejo, subrayando la necesidad de desarrollar competencias específicas en los líderes para navegar en entornos VUCA. Carmeli et al. (2022) enfatizan que la capacidad de un líder para combinar inspiración y análisis sistémico es clave para promover culturas organizacionales innovadoras. Asimismo, Van Knippenberg y Sitkin (2023) sugieren que los líderes transformacionales que adoptan un pensamiento complejo generan mayores niveles de compromiso y satisfacción laboral en sus equipos.

En el contexto de la gestión organizacional, el modelo Cynefin, propuesto por Snowden y Boone (2007), proporciona una herramienta práctica para categorizar los problemas según su nivel de complejidad y ajustar las estrategias de liderazgo en consecuencia. Este modelo clasifica los contextos en simples, complicados y complejos, destacando que los problemas complejos requieren experimentación y adaptabilidad. Como destacan Stacey (2021) y Goleman (2021), la combinación de liderazgo transformacional y pensamiento complejo es esencial para abordar los retos de la incertidumbre y el cambio constante.

La evolución de las ciencias administrativas ha llevado a un enfoque cada vez más interdisciplinario, donde la psicología, la sociología y las ciencias de la complejidad convergen para ofrecer soluciones integrales a los problemas organizacionales. Esto ha llevado a una reevaluación de los modelos tradicionales de liderazgo y gestión, destacando la necesidad de integrar perspectivas múltiples y adaptativas. Como indica Hamel y Zanini (2020), el liderazgo contemporáneo debe ser capaz de

abordar las demandas de un mercado global en constante transformación, donde la innovación y la sostenibilidad son factores críticos para el éxito.

En este artículo, se exploran las intersecciones entre el liderazgo transformacional y el pensamiento complejo, con el objetivo de contribuir al desarrollo teórico y práctico de las ciencias administrativas. Se argumenta que la integración de estos enfoques proporciona una base sólida para enfrentar los desafíos actuales, promoviendo una gestión organizacional más efectiva, inclusiva y sostenible. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y el análisis de casos prácticos, este estudio ofrece una visión comprensiva sobre cómo estos enfoques pueden ser aplicados para generar impacto positivo tanto a nivel teórico como práctico.

1. Fundamentación teórica

1.1. Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional continúa siendo un tema central en la investigación administrativa, particularmente debido a su capacidad para influir profundamente en la cultura organizacional y en los niveles de desempeño individual. Según Yukl (2013), este tipo de liderazgo se basa en la capacidad del líder para inspirar confianza y compromiso, logrando que los colaboradores se alineen con la visión organizacional. Esta perspectiva es respaldada por Antonakis y House (2014), quienes destacan que los líderes transformacionales no solo motivan a sus equipos, sino que también desarrollan relaciones de confianza que fortalecen el capital social de la organización.

Por su parte, Wang et al. (2011) argumentan que el liderazgo transformacional tiene un impacto significativo en la innovación, ya que fomenta un entorno donde los colaboradores se sienten empoderados para experimentar y proponer soluciones creativas. Esto se alinea con el trabajo de Avolio et al. (2009), quienes señalan que este enfoque de liderazgo es particularmente efectivo en organizaciones que operan en entornos dinámicos y competitivos.

Además, el liderazgo transformacional no solo mejora los resultados organizacionales, sino que también influye en el bienestar de los empleados. Nielsen y Daniels (2012) encontraron que los líderes transformacionales promueven un clima laboral positivo, lo que a su vez reduce los niveles de estrés y

mejora la satisfacción laboral. Este aspecto es fundamental en un contexto global donde la salud mental y el bienestar de los empleados han adquirido una importancia central.

1.2. Pensamiento complejo

El pensamiento complejo, desarrollado por Morín (2008), ha sido ampliado y aplicado en diversos contextos organizacionales por múltiples investigadores. Según Cilliers (2005), este enfoque permite comprender las dinámicas emergentes y no lineales que caracterizan a los sistemas complejos. Esto resulta especialmente útil en las ciencias administrativas, donde las organizaciones deben adaptarse constantemente a cambios inesperados y fluctuaciones del mercado.

Por otro lado, Heylighen et al. (2007) destacan que el pensamiento complejo es esencial para la toma de decisiones estratégicas en entornos inciertos. Este enfoque permite a los líderes considerar múltiples variables e interdependencias, lo que mejora la calidad y la efectividad de las estrategias organizacionales. Asimismo, Ramalingam et al. (2008) sugieren que el pensamiento complejo puede ser utilizado como una herramienta para abordar problemas globales como la sostenibilidad y el cambio climático, integrando perspectivas económicas, sociales y ambientales.

En el ámbito de la gestión organizacional, Gharajedaghi (2011) subraya que el pensamiento complejo no solo ayuda a resolver problemas, sino que también fomenta una mentalidad innovadora en los líderes. Esto se complementa con el trabajo de Mitleton-Kelly (2003), quien afirma que este enfoque promueve la resiliencia organizacional al ayudar a las organizaciones a anticiparse y adaptarse a los cambios disruptivos.

1.3. Intersección entre liderazgo transformacional y pensamiento complejo

La integración del liderazgo transformacional con el pensamiento complejo ha sido reconocida como un enfoque prometedor para abordar los desafíos de los entornos VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad). Según Bennis (2009), esta combinación permite a los líderes equilibrar las demandas emocionales de su equipo con las necesidades estratégicas de la organización, creando un entorno donde la innovación y la resiliencia prosperan simultáneamente.

Stacey et al. (2000) destacan que los líderes transformacionales que adoptan un pensamiento complejo están mejor preparados para gestionar dinámicas interdependientes y anticipar los efectos

colaterales de sus decisiones. Este enfoque es respaldado por Obolensky (2014), quien argumenta que esta integración fomenta un liderazgo adaptativo, donde los líderes son capaces de navegar eficazmente a través de la incertidumbre y el cambio constante.

Otro aspecto clave es el impacto de esta combinación en la innovación organizacional. Según Senge (1990), el pensamiento complejo proporciona a los líderes una perspectiva sistémica que enriquece las prácticas de liderazgo transformacional, permitiéndoles diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje continuo y la colaboración. Asimismo, Lipman-Blumen (2000) argumenta que esta integración fortalece la capacidad de los líderes para abordar problemas multidimensionales, lo que resulta crucial en un entorno global cada vez más complejo.

1.4. Conexiones con las ciencias administrativas

En las ciencias administrativas, la interacción entre liderazgo transformacional y pensamiento complejo representa una evolución hacia enfoques más integradores y adaptativos. Según Boyatzis (2006), esta combinación es esencial para desarrollar competencias de liderazgo que respondan a las demandas de un entorno globalizado. Esto incluye habilidades como la inteligencia emocional, el pensamiento estratégico y la capacidad de gestionar conflictos en contextos multiculturales.

Además, Plowman et al. (2007) sugieren que los líderes que integran estos enfoques pueden transformar las organizaciones en sistemas adaptativos complejos, donde la innovación y la adaptabilidad son elementos centrales. Este enfoque es respaldado por Heifetz et al. (2009), quienes destacan que el liderazgo adaptativo, influenciado por el pensamiento complejo, es crucial para enfrentar los desafíos de la globalización y la transformación digital.

Por último, Karp y Helgø (2009) argumentan que esta integración no solo beneficia a las organizaciones, sino que también contribuye al desarrollo personal de los líderes. Esto se debe a que ambos enfoques fomentan una mayor autoconciencia y capacidad reflexiva, lo que mejora la calidad del liderazgo en todos los niveles.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

La presente investigación adopta un enfoque documental, el cual se basa en el análisis y la interpretación de información existente en fuentes secundarias como libros, artículos científicos y bases de datos especializadas. Según Arias (2012), este tipo de investigación es ideal para explorar conceptos y teorías a profundidad, permitiendo establecer relaciones entre diferentes perspectivas y construir un marco conceptual sólido. En el contexto de las ciencias administrativas, este enfoque resulta particularmente útil para analizar fenómenos complejos como el liderazgo transformacional y el pensamiento complejo.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2014), el diseño documental se caracteriza por la sistematicidad en la recopilación, organización y análisis de datos, lo que garantiza la rigurosidad del estudio. Además, Yin (2018) destaca que esta metodología es adecuada para investigaciones teóricas, ya que permite sintetizar hallazgos de diferentes disciplinas y generar nuevas perspectivas.

2.2. Fuentes de información

Para garantizar la calidad y relevancia de la información, se seleccionaron fuentes secundarias provenientes de bases de datos indexadas como Scopus, Web of Science y DOAJ. Estas bases de datos son reconocidas por su alto nivel de impacto académico y proporcionan acceso a literatura actualizada en liderazgo y pensamiento complejo. Según Hart (2018), la revisión de literatura en fuentes confiables es fundamental para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados en investigaciones documentales.

Asimismo, se priorizó la inclusión de estudios publicados en los últimos cinco años, alineándose con la recomendación de Rowley y Slack (2004), quienes sugieren que la actualidad de las fuentes es crucial en campos de estudio dinámicos como las ciencias administrativas. Las fuentes seleccionadas incluyen artículos académicos, libros especializados y revisiones sistemáticas de literatura, lo que permitió construir una base teórica robusta y multidimensional.

2.3. Procedimientos de análisis

El análisis de la información se desarrolló en tres fases principales, siguiendo la estructura propuesta por Bowen (2009) para el análisis documental:

1. *Revisión sistemática de la literatura:* Se identificaron conceptos clave y teorías relevantes relacionadas con el liderazgo transformacional y el pensamiento complejo. Según Grant y Booth (2009), este proceso permite mapear el estado del arte en un área de estudio, identificando tanto las tendencias actuales como las brechas en la literatura.
2. *Integración teórica:* Los conceptos extraídos de las fuentes revisadas se combinaron para desarrollar un marco conceptual que explique la intersección entre liderazgo transformacional y pensamiento complejo. Según Torracó (2016), esta etapa es crucial para generar modelos integradores que contribuyan al avance teórico en un campo de estudio.
3. *Validación teórica:* El marco conceptual propuesto se contrastó con estudios empíricos recientes para evaluar su aplicabilidad en contextos organizacionales contemporáneos. Esto se realizó siguiendo las recomendaciones de Merriam y Tisdell (2015), quienes destacan la importancia de validar los hallazgos teóricos mediante su comparación con evidencia empírica.

2.4. Justificación del enfoque documental

El enfoque documental fue elegido debido a su capacidad para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. Según Flick (2018), este tipo de investigación es especialmente útil en disciplinas donde la integración de conocimientos provenientes de diversas fuentes es esencial para comprender fenómenos multifacéticos. En el caso de esta investigación, el análisis documental permitió conectar las teorías de liderazgo transformacional y pensamiento complejo, explorando sus aplicaciones prácticas en las ciencias administrativas.

Además, Bell et al. (2019) señalan que la investigación documental es particularmente relevante cuando se busca desarrollar teorías integradoras, ya que facilita la síntesis de conceptos y enfoques diversos. Esto se alinea con los objetivos de este estudio, que busca contribuir al desarrollo teórico y práctico del liderazgo en entornos organizacionales complejos.

2.5. Limitaciones metodológicas

Como en cualquier investigación, este enfoque tiene sus limitaciones. Según Bowen (2009), una de las principales desventajas del análisis documental es la dependencia de fuentes secundarias, lo que puede limitar la originalidad de los hallazgos. Sin embargo, estas limitaciones se mitigaron mediante la selección rigurosa de fuentes y la triangulación de la información, siguiendo las recomendaciones de Denzin y Lincoln (2018).

Otra limitación identificada es la dificultad para generalizar los hallazgos a contextos específicos, dado que el análisis se centra en teorías y conceptos más que en datos empíricos. No obstante, Merriam y Tisdell (2015) argumentan que este enfoque sigue siendo valioso para desarrollar marcos conceptuales que pueden ser adaptados y aplicados en estudios futuros.

3. Resultados y Discusión

3.1. Resultados

A partir del análisis documental, se identificaron tres hallazgos principales que destacan la relevancia del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo en la gestión organizacional contemporánea. Estos resultados están organizados en las siguientes categorías:

a. Impacto del liderazgo transformacional en la innovación organizacional:

El liderazgo transformacional se asocia directamente con la promoción de culturas organizacionales orientadas a la innovación. Según Wang et al. (2011), los líderes transformacionales fomentan un entorno de confianza y motivación que impulsa a los equipos a explorar nuevas ideas y desarrollar soluciones creativas. Este hallazgo es corroborado por Eisenbeiß y Boerner (2013), quienes señalan que la estimulación intelectual, una de las dimensiones del liderazgo transformacional, es clave para generar cambios disruptivos en las organizaciones.

b. Contribuciones del pensamiento complejo a la toma de decisiones estratégicas:

El pensamiento complejo proporciona un marco conceptual para abordar problemas caracterizados por su multidimensionalidad e incertidumbre. Stacey (2021) destaca que este enfoque es esencial en contextos donde las relaciones causales no son evidentes y las decisiones deben basarse en la exploración

y la adaptabilidad. Asimismo, Ramalingam et al. (2008) argumentan que el pensamiento complejo ayuda a los líderes a anticiparse a los cambios y diseñar estrategias que consideren múltiples perspectivas e interdependencias.

c. Sinergias entre liderazgo transformacional y pensamiento complejo:

La integración de ambos enfoques genera sinergias significativas que fortalecen la capacidad de las organizaciones para adaptarse a entornos VUCA. Según Carmeli et al. (2022), los líderes transformacionales que adoptan un pensamiento complejo promueven culturas resilientes, donde la innovación y la adaptabilidad se convierten en elementos centrales. Además, Obolensky (2014) señala que esta combinación facilita la gestión de equipos diversos y multiculturales, lo que resulta crucial en un contexto globalizado.

3.2. Discusión

Los resultados obtenidos reflejan la importancia de integrar el liderazgo transformacional y el pensamiento complejo en las prácticas de gestión organizacional. Esta integración no solo enriquece la teoría administrativa, sino que también ofrece aplicaciones prácticas que pueden ser implementadas en diversos sectores.

a. Implicaciones para la gestión del cambio organizacional

La gestión del cambio es uno de los principales desafíos en las organizaciones contemporáneas. Según Heifetz et al. (2009), el liderazgo adaptativo, influenciado por el pensamiento complejo, permite a los líderes abordar resistencias al cambio y diseñar estrategias inclusivas que consideren las dinámicas sociales y culturales internas. Este enfoque se complementa con las dimensiones del liderazgo transformacional, como la motivación inspiradora y la consideración individualizada, que promueven un compromiso colectivo hacia los objetivos organizacionales.

b. Relevancia para la sostenibilidad organizacional

El pensamiento complejo proporciona herramientas para equilibrar objetivos económicos, sociales y ambientales, fomentando una gestión sostenible. Según Gharajedaghi (2011), este enfoque permite a los líderes diseñar estrategias que integren las necesidades de las partes interesadas y las demandas del

entorno. Cuando se combina con el liderazgo transformacional, esta perspectiva genera un impacto positivo tanto en el rendimiento organizacional como en la satisfacción de los colaboradores.

c. Aplicaciones en la transformación digital

La transformación digital es otro ámbito donde la integración de estos enfoques resulta particularmente relevante. Según Senge (1990), el pensamiento complejo ayuda a los líderes a comprender las interdependencias entre la tecnología, las personas y los procesos, lo que facilita la implementación exitosa de iniciativas digitales. Por su parte, Yukl (2013) argumenta que los líderes transformacionales son esenciales para motivar a los equipos a adoptar nuevas tecnologías y superar la resistencia al cambio.

3.3. Limitaciones y desafíos

A pesar de sus beneficios, la integración de liderazgo transformacional y pensamiento complejo enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la falta de competencias específicas en los líderes, como el pensamiento sistémico y la inteligencia emocional. Según Goleman (2021), estas habilidades requieren una formación continua y un compromiso activo por parte de las organizaciones. Además, Stacey (2021) señala que las culturas organizacionales tradicionales pueden dificultar la implementación de estos enfoques, especialmente en contextos jerárquicos.

Conclusiones

La integración del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo emerge como un enfoque teórico y práctico robusto para abordar los desafíos contemporáneos de las organizaciones. Ambos modelos, aunque distintos en su génesis y naturaleza, comparten un objetivo común: facilitar la adaptación y el desarrollo organizacional en entornos caracterizados por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (VUCA). Este estudio ha demostrado que la combinación de estas perspectivas proporciona un marco conceptual enriquecido que contribuye tanto al campo de las ciencias administrativas como a la práctica del liderazgo.

Síntesis de hallazgos

Los resultados del análisis documental destacan la capacidad del liderazgo transformacional para fomentar culturas organizacionales resilientes y orientadas a la innovación. Este estilo de liderazgo,

centrado en la inspiración, el empoderamiento y la consideración individualizada, no solo promueve el rendimiento, sino también el bienestar de los colaboradores. Por otro lado, el pensamiento complejo aporta herramientas conceptuales para entender y gestionar las dinámicas interdependientes y multidimensionales de las organizaciones modernas. Al combinar estos enfoques, los líderes pueden diseñar estrategias adaptativas que equilibran las necesidades individuales con los objetivos organizacionales, fortaleciendo así la sostenibilidad a largo plazo.

Implicaciones prácticas

La aplicación conjunta del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo tiene implicaciones significativas para la gestión organizacional. En primer lugar, este enfoque puede ser utilizado para diseñar programas de formación y desarrollo que equipen a los líderes con habilidades críticas como la inteligencia emocional, el pensamiento sistémico y la capacidad de tomar decisiones en contextos inciertos. En segundo lugar, proporciona un marco para la gestión del cambio, ayudando a las organizaciones a superar resistencias internas y adoptar prácticas innovadoras. Finalmente, esta combinación es especialmente relevante en el contexto de la transformación digital y la sostenibilidad, donde las organizaciones enfrentan desafíos sin precedentes que requieren soluciones integradoras y adaptativas.

Propuestas para futuras investigaciones

Este estudio abre múltiples líneas para futuras investigaciones. Por un lado, sería valioso explorar la efectividad de este modelo integrado en diferentes sectores y contextos culturales, evaluando su impacto en métricas clave como la productividad, la satisfacción laboral y la innovación. Por otro lado, se podrían desarrollar estudios empíricos que analicen cómo las competencias de liderazgo transformacional y pensamiento complejo pueden ser cultivadas mediante intervenciones específicas, como programas de formación o experiencias prácticas.

Reflexión final

En última instancia, la combinación del liderazgo transformacional y el pensamiento complejo no solo ofrece una nueva perspectiva para las ciencias administrativas, sino que también representa una herramienta esencial para los líderes que buscan navegar la complejidad de los entornos organizacionales modernos. Este enfoque no simplifica la realidad, sino que la aborda en toda su multidimensionalidad,

promoviendo una gestión organizacional más inclusiva, sostenible e innovadora. Como lo señala Morín (2008), aprender a gestionar la complejidad no significa reducirla, sino aprender a vivir con ella, un principio que guía esta propuesta teórica y práctica.

Referencias bibliográficas

- Antonakis, J. y House, R. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bell, E., Bryman, A. y Harley, B. (2019). *Business research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. Basic Books.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyatzis, R. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607-623. <https://doi.org/10.1108/02621710610678445>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carmeli, A., Sheaffer, Z. y Vashdi, D. (2022). Transformational leadership and innovation in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 43(3), 478–495. <https://doi.org/10.1002/job.2585>
- Cilliers, P. (2005). Complexity, deconstruction and relativism. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 255-267. <https://doi.org/10.1177/0263276405058052>
- Day, D., Fleenor, J., Atwater, L., Sturm, R. y McKee, R. (2021). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101-123. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101492>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

- Eisenbeiß, S. A., y Boerner, S. (2013). Transformational leadership and R&D innovation: Taking a curvilinear approach. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 793-809. <https://psycnet.apa.org/record/2010-23846-004>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking: Managing chaos and complexity: A platform for designing business architecture*. Elsevier.
- Goleman, D. (2021). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hamel, G. y Zanini, M. (2020). *Humanocracy: Creating organizations as amazing as the people inside them*. Harvard Business Review Press.
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2nd ed.). Sage.
- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Review Press.
- Heylighen, F., Cilliers, P. y Gershenson, C. (2007). Complexity and philosophy. In J. Bogg & R. Geyer (Eds.), *Complexity, science and society* (pp. 117-134). Radcliffe Publishing.
- Karp, T. y Helgø, T. (2009). Leadership as identity construction: The act of leading people in organizations. *Journal of Management Development*, 28(10), 880-896. <https://doi.org/10.1108/02621710911000659>
- Lipman-Blumen, J. (2000). *Connective leadership: Managing in a changing world*. Oxford University Press.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mitleton-Kelly, E. (2003). *Complex systems and evolutionary perspectives on organisations: The application of complexity theory to organisations*. Elsevier Science.

- Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press.
- Nielsen, K. y Daniels, K. (2012). Transformational leadership and employee well-being: A review of the evidence. *Work & Stress*, 26(3), 213-239. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713842>
- Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9ª ed.). Sage Publications.
- Obolensky, N. (2014). *Complex adaptive leadership: Embracing paradox and uncertainty*. Gower Publishing.
- Plowman, D., Solansky, S., Beck, T., Baker, L., Kulkarni, M. y Travis, D. (2007). The role of leadership in emergent, self-organization. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.004>
- Ramalingam, B., Jones, H., Reba, T. y Young, J. (2008). Exploring the science of complexity: Ideas and implications for development and humanitarian efforts. *Overseas Development Institute*.
- Rowley, J. y Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31-39. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Snowden, D. y Boone, M. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- Stacey, R. D. (2021). *Strategic management and organisational dynamics: The challenge of complexity to ways of thinking about organisations* (8ª ed.). Pearson Education.
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404-428. <https://doi.org/10.1177/1534484316672912>
- Uhl-Bien, y Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Van Knippenberg, D. & Sitkin, S. (2023). Transformational leadership and its impact on team performance: A critical assessment. *The Academy of Management Annals*, 17(2), 259-287. <https://doi.org/10.5465/annals.2022.0003>

Wang, H., Oh, I., Courtright, S. y Colbert, A. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270. <https://doi.org/10.1177/1059601111401017>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Nota: los autores, *Cuenca Finol, Juan Pablo y Silva Montilla, Tomás Avelino*, declaran no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo *Liderazgo transformacional y pensamiento complejo: Perspectivas en las ciencias administrativas*, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

El liderazgo estratégico: Claves para la transformación de la educación contemporánea

Strategic leadership: A keys to transforming contemporary education

Ramírez Fuenmayor, Eglee Carolina¹

Correo: ramirezeglee2010@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7895-7881>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14763857>

Resumen

El presente artículo analiza el liderazgo estratégico en la educación contemporánea, destacando su integración con el pensamiento sistémico como un enfoque innovador para abordar los desafíos actuales en instituciones educativas. A partir de una metodología documental, se revisaron estudios recientes de autores como Bush (2021), Davies y Davies (2020) y Fullan (2020), entre otros, para construir un marco teórico robusto. Los hallazgos indican que el liderazgo estratégico no solo promueve la calidad educativa mediante la movilización de recursos y el establecimiento de metas claras, sino que también fomenta la innovación y la sostenibilidad institucional al integrarse con el pensamiento sistémico. Este enfoque combinado permite a los líderes comprender las interdependencias en las dinámicas escolares, gestionar el cambio de manera efectiva y equilibrar objetivos económicos, sociales y ambientales. Finalmente, se discuten las implicaciones prácticas de este modelo en la gestión educativa, incluyendo la transformación digital, la formación de líderes y la sostenibilidad organizacional, y se sugieren líneas de investigación futura para evaluar su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

Palabras clave: liderazgo estratégico, pensamiento sistémico, calidad educativa, sostenibilidad, gestión del cambio.

Abstract

This article analyzes strategic leadership in contemporary education, emphasizing its integration with systems thinking as an innovative approach to addressing current challenges in educational institutions. Using a documentary methodology, recent studies by authors such as Bush (2021), Davies and Davies (2020), and Fullan (2020), among others, were reviewed to construct a robust theoretical framework. Findings indicate that strategic leadership not only enhances educational quality through resource

¹ Lic. en Contaduría Pública. Esp. en dirección estratégica. Supervisora de Administración Tributaria. Poliolefinas Internacionales, C.A. Polinter. Venezuela



mobilization and clear goal setting but also fosters innovation and institutional sustainability when integrated with systems thinking. This combined approach enables leaders to understand interdependencies in school dynamics, effectively manage change, and balance economic, social, and environmental objectives. Practical implications of this model in educational management are discussed, including digital transformation, leadership training, and organizational sustainability, along with suggestions for future research to evaluate its applicability in diverse educational contexts.

Keywords: strategic leadership, systems thinking, educational quality, sustainability, change management.

Introducción

En el contexto de la educación contemporánea, el liderazgo estratégico ha emergido como un elemento clave para afrontar los desafíos derivados de un entorno caracterizado por la constante evolución tecnológica, la globalización y las demandas de una sociedad en transformación. Según Fullan (2020), los líderes educativos actuales deben ser agentes de cambio, capaces de diseñar y ejecutar estrategias que promuevan la innovación, la equidad y la calidad en los sistemas educativos. Este enfoque resulta indispensable para garantizar que las instituciones educativas sean capaces de adaptarse a los cambios y cumplir con las expectativas de estudiantes y comunidades.

El liderazgo estratégico en educación se distingue por su capacidad para establecer una visión clara, desarrollar objetivos a largo plazo y movilizar a todos los actores hacia el logro de metas comunes. Day et al. (2021) argumentan que los líderes estratégicos no solo administran recursos, sino que también inspiran y empoderan a sus equipos, promoviendo una cultura de colaboración e innovación. Este tipo de liderazgo se torna especialmente relevante en un mundo marcado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (VUCA), donde las habilidades estratégicas se convierten en herramientas esenciales para la toma de decisiones efectivas.

En el ámbito educativo, el liderazgo estratégico ha sido ampliamente reconocido como un factor determinante en la transformación institucional. Según Leithwood y Sun (2021), este enfoque permite a los líderes desarrollar planes sostenibles que fomenten el aprendizaje continuo y la resiliencia organizacional. Además, Northouse (2021) destaca que el liderazgo estratégico no solo se enfoca en responder a los retos actuales, sino que también prepara a las instituciones para los desafíos futuros, garantizando su relevancia y sostenibilidad.

Por otra parte, el liderazgo estratégico integra conceptos como la planificación adaptativa y el pensamiento sistémico, los cuales permiten a los líderes abordar problemas complejos desde una perspectiva holística. Heifetz et al. (2018) enfatizan que los líderes en educación deben adoptar enfoques flexibles que consideren las múltiples dimensiones del cambio, desde las necesidades individuales de los estudiantes hasta las políticas educativas a nivel macro. Esto subraya la importancia de combinar habilidades analíticas con una visión estratégica que priorice tanto el desarrollo académico como el social.

En el ámbito de las investigaciones recientes, se ha documentado cómo el liderazgo estratégico en educación impacta positivamente en la implementación de políticas inclusivas y en la mejora de los resultados de aprendizaje. Un estudio de Spillane et al. (2022) muestra que los líderes estratégicos que promueven la innovación tecnológica y la formación continua generan un mayor nivel de compromiso entre los docentes, lo cual se traduce en mejores resultados académicos. Asimismo, Pont et al. (2020) subrayan que el liderazgo estratégico es fundamental para cerrar brechas de desigualdad y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

En este artículo, se explora el liderazgo estratégico como una herramienta esencial para transformar la educación contemporánea. Se analizan sus fundamentos teóricos, sus aplicaciones prácticas y su impacto en la gestión educativa. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis crítico de los enfoques actuales, se busca proporcionar una visión integral que contribuya al desarrollo de estrategias efectivas en el liderazgo educativo. Este enfoque permitirá a las instituciones enfrentar con éxito los retos de un mundo en constante cambio, promoviendo sistemas educativos más equitativos, innovadores y sostenibles.

1. Fundamentación teórica

1.1. Liderazgo estratégico

El liderazgo estratégico ha cobrado una relevancia significativa en la gestión educativa, especialmente en un mundo donde los sistemas educativos enfrentan constantes cambios tecnológicos, sociales y políticos. Según Davies y Davies (2020), este tipo de liderazgo implica la capacidad de

desarrollar una visión a largo plazo y movilizar recursos para garantizar el cumplimiento de objetivos estratégicos, siendo fundamental en la creación de instituciones educativas resilientes e innovadoras.

El liderazgo estratégico no solo se enfoca en la planificación, sino también en la implementación efectiva de estrategias que fomenten una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo. Según Fullan (2020), este enfoque permite a los líderes abordar desafíos complejos al equilibrar la innovación con la sostenibilidad institucional. Además, el liderazgo estratégico potencia la capacidad de las instituciones para adaptarse a contextos cambiantes, promoviendo la inclusión, la equidad y la excelencia académica (Bush, 2021).

En el ámbito educativo, el liderazgo estratégico desempeña un papel crucial en la mejora del desempeño institucional. Según Leithwood et al. (2021), los líderes estratégicos son capaces de identificar áreas críticas que requieren intervención, diseñando soluciones basadas en datos y alineadas con las metas organizacionales. Esto es especialmente importante en un entorno educativo donde la diversidad y la globalización demandan respuestas adaptativas y contextualizadas.

1.2. Pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico, introducido por Senge (1990), complementa el liderazgo estratégico al proporcionar un marco conceptual para comprender y gestionar la complejidad en las organizaciones educativas. Este enfoque permite a los líderes visualizar las interconexiones entre los diferentes elementos del sistema educativo, facilitando la identificación de problemas estructurales y el diseño de soluciones sostenibles.

Según Arnold y Wade (2015), el pensamiento sistémico es esencial en contextos educativos donde las interdependencias entre políticas, recursos y actores son altas. Este enfoque promueve la reflexión crítica y la capacidad de anticipar las implicaciones de las decisiones estratégicas, lo que resulta fundamental para mejorar la efectividad organizacional. Además, el pensamiento sistémico fomenta la innovación al facilitar la colaboración interdisciplinaria y la experimentación controlada (Fullan & Quinn, 2016).

En el contexto educativo, el pensamiento sistémico permite a los líderes abordar desafíos como la desigualdad, la deserción escolar y el acceso limitado a recursos tecnológicos. Según Meadows (2008),

al adoptar este enfoque, los líderes pueden diseñar estrategias integradas que promuevan resultados positivos tanto a nivel individual como institucional, fortaleciendo la cohesión y el impacto del sistema educativo en su conjunto.

1.3. Integración del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico

La integración del liderazgo estratégico con el pensamiento sistémico representa un enfoque innovador y adaptativo para enfrentar los desafíos contemporáneos en la educación. Según Heifetz et al. (2009), esta combinación permite a los líderes abordar problemas complejos desde una perspectiva multidimensional, equilibrando las necesidades inmediatas con las metas a largo plazo. Este enfoque integrado fomenta la capacidad de las instituciones para navegar en entornos de incertidumbre, promoviendo la resiliencia y la sostenibilidad.

Leithwood y Sun (2021) argumentan que la integración de estos enfoques fortalece la toma de decisiones estratégicas al proporcionar un marco holístico que considera tanto los factores internos como externos. Esto permite a los líderes diseñar estrategias más efectivas, alineadas con las expectativas de los stakeholders y las demandas del contexto global. Además, la combinación de liderazgo estratégico y pensamiento sistémico impulsa la innovación organizacional al fomentar una cultura de aprendizaje continuo y adaptabilidad (Senge, 1990).

En el ámbito educativo, esta integración ha demostrado ser efectiva para abordar desafíos como la transformación digital y la inclusión educativa. Un estudio de Pont et al. (2020) destaca que las instituciones lideradas bajo este enfoque muestran mayores niveles de innovación, compromiso y desempeño, generando un impacto positivo tanto en docentes como en estudiantes. Asimismo, Davies y Davies (2020) subrayan que esta combinación es clave para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de las organizaciones educativas.

1.4. Conexión con la gestión educativa

En la gestión educativa, la interacción entre liderazgo estratégico y pensamiento sistémico se alinea con la necesidad de adoptar enfoques integradores y adaptativos. Según Fullan y Quinn (2016), esta combinación permite a los líderes desarrollar competencias clave como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la capacidad de gestionar la diversidad cultural en contextos educativos. Estas

habilidades son fundamentales para enfrentar los retos de un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado.

Además, Bush (2021) destaca que los líderes estratégicos que incorporan el pensamiento sistémico pueden transformar las instituciones educativas en sistemas adaptativos, donde la innovación y la adaptabilidad son prioridades. Este enfoque se refuerza con las contribuciones de Meadows (2008), quien argumenta que el pensamiento sistémico proporciona a los líderes una herramienta valiosa para diseñar políticas educativas más equitativas e inclusivas.

Finalmente, Leithwood et al. (2021) señalan que la integración de estos enfoques no solo beneficia a las organizaciones educativas, sino que también contribuye al desarrollo personal y profesional de los líderes. Esto se debe a que fomenta una mayor autoconciencia, capacidad reflexiva y habilidades adaptativas, esenciales para liderar en el complejo panorama educativo del siglo XXI.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque documental, el cual se fundamenta en el análisis y la interpretación de información existente en fuentes secundarias, tales como artículos científicos, libros especializados y bases de datos indexadas. Según Hernández-Sampieri et al. (2018), el enfoque documental permite examinar teorías y conceptos de manera profunda, estableciendo conexiones entre distintas perspectivas y construyendo un marco teórico sólido. En el ámbito educativo, este enfoque resulta particularmente adecuado para estudiar fenómenos complejos como el liderazgo estratégico y sus aplicaciones contemporáneas.

De acuerdo con Flick (2018), el diseño documental se caracteriza por la sistematicidad en la recopilación, organización y análisis de datos, lo que asegura la validez y la rigurosidad del estudio. Además, Yin (2018) señala que esta metodología es idónea para investigaciones de carácter teórico, ya que permite sintetizar hallazgos de diversas disciplinas y generar nuevos enfoques conceptuales.

2.2. Fuentes de información

La selección de las fuentes se realizó de manera rigurosa, priorizando aquellas publicadas en los últimos cinco años para garantizar la actualidad y relevancia de la información. Se consultaron bases de datos indexadas de alto impacto, como Scopus, Web of Science y ProQuest, las cuales ofrecen acceso a literatura académica confiable y actualizada. Según Hart (2018), el uso de fuentes confiables es fundamental para garantizar la calidad de los resultados en investigaciones documentales.

Las fuentes seleccionadas incluyen artículos académicos, revisiones sistemáticas de literatura, libros especializados y reportes técnicos relacionados con el liderazgo estratégico en educación. Además, se priorizó la inclusión de estudios que aportaran evidencia empírica y análisis teóricos, siguiendo la recomendación de Torracó (2016), quien destaca la importancia de integrar múltiples perspectivas para desarrollar marcos conceptuales robustos.

2.3. Procedimientos de análisis

El análisis de la información se llevó a cabo en tres fases principales, siguiendo la metodología de análisis documental propuesta por Bowen (2009):

1. **Revisión sistemática de la literatura:** Se identificaron y analizaron conceptos clave relacionados con el liderazgo estratégico en el contexto educativo. Este proceso incluyó la revisión de teorías, estudios empíricos y tendencias actuales, permitiendo mapear el estado del arte en este campo de estudio (Grant & Booth, 2009).
2. **Síntesis conceptual:** Los conceptos extraídos de las fuentes revisadas fueron integrados para construir un marco teórico que explique el impacto del liderazgo estratégico en la educación contemporánea. Según Torracó (2016), esta fase es crucial para desarrollar modelos teóricos que puedan ser aplicados en la práctica educativa.
3. **Validación teórica:** El marco conceptual propuesto fue contrastado con estudios empíricos recientes, asegurando su aplicabilidad y relevancia en contextos educativos diversos. Este procedimiento se realizó siguiendo las recomendaciones de Merriam y Tisdell (2015), quienes subrayan la importancia de validar los hallazgos teóricos mediante evidencia empírica.

2.4. Justificación del enfoque documental

El enfoque documental fue seleccionado debido a su capacidad para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas teóricas. Según Flick (2018), este tipo de investigación permite integrar conocimientos provenientes de diversas fuentes, facilitando una comprensión integral de fenómenos multifacéticos como el liderazgo estratégico. En el caso de esta investigación, el análisis documental resultó indispensable para explorar las conexiones entre liderazgo estratégico y las demandas actuales en el ámbito educativo.

Bell et al. (2019) señalan que la investigación documental es especialmente relevante para desarrollar teorías integradoras, ya que permite sintetizar conceptos de diferentes disciplinas. Esto se alinea con los objetivos de este estudio, que busca contribuir al desarrollo teórico y práctico del liderazgo en la educación, proponiendo estrategias efectivas para enfrentar los desafíos contemporáneos.

2.5. Limitaciones metodológicas

Como cualquier metodología, el enfoque documental presenta limitaciones inherentes. Una de las principales es la dependencia de fuentes secundarias, lo que puede restringir la originalidad de los hallazgos. No obstante, esta limitación se mitigó mediante la selección rigurosa de fuentes académicas de alta calidad y la triangulación de la información, siguiendo las recomendaciones de Denzin y Lincoln (2018).

Otra limitación identificada es la dificultad para generalizar los hallazgos a contextos específicos, dado que este enfoque se centra en teorías y conceptos más que en datos empíricos. Sin embargo, Merriam y Tisdell (2015) argumentan que la investigación documental sigue siendo valiosa para desarrollar marcos conceptuales que pueden ser adaptados y aplicados en futuros estudios empíricos, enriqueciendo la práctica educativa.

Resultados

A través del análisis documental realizado, se identificaron tres hallazgos principales que destacan la importancia del liderazgo estratégico en la educación contemporánea. Estos resultados se organizan en las siguientes categorías:

Impacto del liderazgo estratégico en la calidad educativa: El liderazgo estratégico se relaciona directamente con la mejora de la calidad educativa al establecer metas claras y movilizar recursos hacia su consecución. Según Leithwood et al. (2021), los líderes estratégicos promueven una visión compartida que fomenta el compromiso y la excelencia académica en las instituciones educativas. Asimismo, Bush (2021) destaca que este enfoque de liderazgo permite a las instituciones enfrentar desafíos como la desigualdad y la brecha digital mediante estrategias adaptativas y basadas en evidencia.

Aportaciones del pensamiento sistémico en la gestión educativa: El pensamiento sistémico ofrece un marco conceptual para comprender las dinámicas interrelacionadas dentro de las instituciones educativas. Meadows (2008) enfatiza que este enfoque permite a los líderes identificar problemas estructurales y diseñar soluciones integradas. Además, Fullan y Quinn (2016) señalan que el pensamiento sistémico promueve una cultura de colaboración y aprendizaje continuo, elementos esenciales para mejorar el desempeño organizacional.

Sinergias entre liderazgo estratégico y pensamiento sistémico: La combinación de liderazgo estratégico y pensamiento sistémico genera sinergias que fortalecen la capacidad de las instituciones educativas para adaptarse a entornos cambiantes. Según Fullan (2020), esta integración fomenta la innovación y la resiliencia, permitiendo a las escuelas y universidades responder eficazmente a los retos contemporáneos. Asimismo, Davies y Davies (2020) argumentan que esta combinación potencia la sostenibilidad institucional al equilibrar las metas académicas, sociales y económicas.

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan la relevancia de integrar el liderazgo estratégico con el pensamiento sistémico en la gestión educativa. Este enfoque no solo enriquece la teoría educativa, sino que también proporciona estrategias prácticas para transformar las instituciones en sistemas adaptativos y resilientes.

Implicaciones para la gestión del cambio educativo: La gestión del cambio es uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo. Según Heifetz et al. (2009), el liderazgo estratégico, influenciado por el pensamiento sistémico, permite a los líderes abordar resistencias internas y diseñar estrategias inclusivas que consideren las dinámicas sociales y culturales de las comunidades educativas.

Además, las competencias estratégicas de los líderes facilitan la implementación de políticas innovadoras que promuevan la equidad y la inclusión.

Relevancia para la sostenibilidad institucional: El pensamiento sistémico proporciona herramientas para equilibrar los objetivos educativos con las necesidades sociales y ambientales, promoviendo la sostenibilidad a largo plazo. Meadows (2008) destaca que este enfoque ayuda a las instituciones a anticiparse a los cambios y adaptarse a ellos de manera eficiente. Cuando se combina con el liderazgo estratégico, esta perspectiva mejora tanto los resultados académicos como el bienestar de los estudiantes y docentes, según Bush (2021).

Aplicaciones en la transformación digital educativa: La transformación digital en la educación requiere una integración eficaz de tecnología, procesos y personas. Según Fullan y Quinn (2016), el pensamiento sistémico permite a los líderes estratégicos comprender las interdependencias dentro de las instituciones, facilitando la adopción de tecnologías innovadoras. Además, Leithwood y Sun (2021) argumentan que los líderes estratégicos motivan a sus equipos a superar la resistencia al cambio digital y a adaptarse a nuevos modelos pedagógicos.

Limitaciones y desafíos

Aunque la integración del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico ofrece numerosos beneficios, también enfrenta desafíos significativos. Uno de los principales es la falta de habilidades específicas en los líderes, como el pensamiento crítico y la planificación adaptativa. Según Goleman (2021), estas competencias requieren formación continua y un entorno institucional que fomente el desarrollo profesional.

Otro desafío importante es la resistencia al cambio en las culturas organizacionales tradicionales. Stacey (2021) señala que las estructuras jerárquicas rígidas pueden dificultar la implementación de enfoques estratégicos y sistémicos. Sin embargo, Fullan (2020) sugiere que estas barreras pueden superarse mediante la promoción de una cultura de liderazgo distribuido, donde todos los actores educativos participen activamente en la transformación institucional.

Conclusiones

Integración del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico

La integración del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico emerge como un enfoque teórico y práctico integral para abordar los desafíos educativos contemporáneos. Ambos modelos, aunque distintos en su naturaleza, comparten el objetivo común de promover la resiliencia, la innovación y el aprendizaje continuo en las instituciones educativas. Este estudio ha demostrado que la combinación de estas perspectivas proporciona un marco conceptual enriquecido que contribuye tanto al campo de la gestión educativa como a la práctica del liderazgo en contextos escolares.

Síntesis de hallazgos

Los hallazgos de este análisis destacan la capacidad del liderazgo estratégico para establecer metas claras, movilizar recursos y fomentar un compromiso colectivo hacia la excelencia académica. Este estilo de liderazgo no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece la cohesión institucional y el bienestar de los docentes y estudiantes. Por otro lado, el pensamiento sistémico aporta herramientas conceptuales que permiten comprender y gestionar las interconexiones dentro de las instituciones, facilitando la toma de decisiones informadas y adaptativas. Al combinar ambos enfoques, los líderes educativos pueden diseñar estrategias integradoras que equilibren los objetivos institucionales con las necesidades de la comunidad educativa.

Implicaciones prácticas

La aplicación conjunta del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico tiene importantes implicaciones para la gestión educativa. Este enfoque puede ser utilizado para:

1. **Diseñar programas de desarrollo profesional:** Equipar a los líderes educativos con habilidades clave como el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y la planificación adaptativa.
2. **Fortalecer la gestión del cambio:** Ayudar a las instituciones a superar resistencias internas y adoptar prácticas innovadoras, especialmente en contextos de transformación digital.

3. **Promover la sostenibilidad educativa:** Integrar objetivos sociales, económicos y ambientales en las estrategias institucionales, garantizando el impacto positivo a largo plazo.

Propuestas para futuras investigaciones

Este estudio abre nuevas oportunidades para futuras investigaciones. Es fundamental explorar la efectividad de este modelo integrado en diversos contextos educativos y culturales, evaluando su impacto en indicadores como el rendimiento académico, la retención de estudiantes y la equidad educativa. Además, sería valioso desarrollar estudios empíricos que examinen cómo estas competencias pueden ser desarrolladas a través de programas específicos de formación y mentoría, considerando las particularidades de las instituciones educativas en diferentes regiones.

Reflexión final

La combinación del liderazgo estratégico y el pensamiento sistémico no solo representa un avance en la gestión educativa, sino que también constituye una herramienta esencial para enfrentar los retos de un mundo educativo en constante cambio. Este enfoque reconoce la complejidad inherente de los sistemas educativos y la aborda de manera integral, promoviendo una gestión inclusiva, sostenible e innovadora. Como lo señala Fullan (2020), el liderazgo efectivo en la educación moderna no se trata solo de gestionar instituciones, sino de inspirar un cambio transformador que beneficie a toda la comunidad educativa.

Referencias

- Bush, T. (2021). *Strategic leadership in education: Understanding and leading schools in a changing environment*. SAGE Publications.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2020). Strategic leadership in schools. *School Leadership & Management*, 40(5), 321-334. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1841821>
- Eisenbeiß, S. A., & Boerner, S. (2013). Transformational leadership and R&D innovation: Taking a curvilinear approach. *Creativity and Innovation Management*, 22(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/caim.12011>
- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

- Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking: Managing chaos and complexity: A platform for designing business architecture* (3rd ed.). Elsevier.
- Goleman, D. (2021). *Emotional intelligence and leadership*. Bantam Books.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2021). The impact of leadership on student outcomes: A review of research and emerging themes. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 691-728. <https://doi.org/10.1177/0013161X211058168>
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Morín, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Obolensky, N. (2014). *Complex adaptive leadership: Embracing paradox and uncertainty* (2nd ed.). Routledge.
- Ramalingam, B., Jones, H., Reba, T., & Young, J. (2008). *Exploring the science of complexity: Ideas and implications for development and humanitarian efforts*. ODI.
- Stacey, R. D. (2021). *Strategic management and organisational dynamics: The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Pearson Education.
- Wang, P., Rode, J. C., Shi, K., Luo, Z., & Chen, W. (2011). Transformational leadership and employee creativity: The moderating role of emotional intelligence. *Academy of Management Journal*, 54(3), 489-505. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.61968075>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

Nota: la autora declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

Filosofía de la liberación: razón, orden y caos

Philosophy of liberation: reason, order and chaos

Tendler, Adrián¹

Correo: adriantendler@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9535-1131>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14764015>

Resumen

En este trabajo se plantea la Filosofía de la Liberación en dos sentidos. En primer término, se trabaja con los aportes que Hinkelammert llama la irracionalidad de la razón capitalista, igualmente se logra discernir sobre la ética generada por Enrique Dussel en su libro: 14 tesis de ética. En segundo término, se analiza el discurso del Presidente de Argentina Javier Milei a la luz del trabajo de Hinkelammert: Crítica de la razón utópica.

Palabras clave: Filosofía, liberación, capitalismo, racionalidad.

Abstract

This work presents the Philosophy of Liberation in two senses. First, it works with the contributions that Hinkelammert calls the irrationality of capitalist reason, and it also manages to discern the ethics generated by Enrique Dussel in his book: 14 theses of ethics. Secondly, the speech of the President of Argentina Javier Milei is analyzed in light of Hinkelammert's work: Critique of Utopian Reason.

Keywords: Philosophy, release, capitalism, rationality.

Introducción

En el siguiente ensayo utilizaron las herramientas de la Filosofía de la Liberación para analizar algunos aspectos de la lógica del funcionamiento del sistema capitalista en su etapa neoliberal en

¹ Prof. de Enseñanza Media y Superior en Historia. Profe. de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina



términos generales, para luego introducir en el análisis la lógica circular de la vida propuesta por el profesor Hinkelammert.

En un segundo momento se hace un uso práctico de la Filosofía de la Liberación, más precisamente del trabajo de Hinkelammert sobre la razón utópica para analizar el discurso del Presidente Javier Milei de Argentina y enmarcarlo dentro de la utopía neoliberal.

Capitalismo: La lógica medios-fines y la lógica circular de la vida

En su artículo "La irracionalidad de lo racionalizado"² Hinkelammert se ocupa de analizar la lógica de justificación del funcionamiento del neoliberalismo. Sin embargo, no toma como centro de su análisis a autores centrales de esa corriente como Hayek, Jevons o Pareto, sino que se ocupa de buscar las contradicciones en el pensamiento del sociólogo Max Weber, porque este último expresa en sus escritos la lógica de esta corriente de pensamiento económico.

Hinkelammert plantea con preocupación que "estamos destruyendo las bases de nuestra vida sin que este hecho nos haga reflexionar acerca de los conceptos de racionalidad correspondientes"³. Esta racionalidad se expresa en los escritos de Max Weber sobre lo que se considera un comportamiento racional.

El pensador alemán a principios del siglo XX establece que la única racionalidad científica es aquella que establece determinados fines y los medios necesarios para alcanzarlos. Como explica Hinkelammert "se trata exclusivamente de fines específicos los cuales pueden ser realizados por la actividad calculada del ser humano"⁴, es decir que tienen que ser fines específicos para poder valorar su costo. Por ejemplo, si quiero un par de zapatos o una corbata buscaré los medios. Ya sea cuero o tela y produciré la corbata con un costo determinado que justifique la inversión.

Todos los productos necesarios para la vida humana se producen entonces en el capitalismo haciendo esta valoración de medios y fines. Para poder comparar los distintos medios y fines se les adjudica un precio, el siguiente paso es su encuentro en el mercado. Aquellos productos que logren

² Franz Hinkelammert, *La vida o el capital, antología esencial*, CLACSO, Buenos Aires 2017

³ Ídem, pag. 189

⁴ Ídem, pag. 191

venderse serán válidos y aquellos otros que no puedan venderse no se habrán justificado como fines de la actividad humana.

Es decir que es el mercado el que decide cuales fines son válidos y cuáles no. Para Max Weber la cientificidad se reduce al cálculo de los medios para producir los fines determinados, pero “la elección de los fines, en cambio, escapa a la racionalidad de las ciencias. La llama racionalidad con arreglo a valores”⁵, la reduce a una mera cuestión de gustos.

Hinkelammert discute esta noción de cientificidad poniendo un caso límite. Nos propone imaginar dos personas sentadas cada una sobre una rama, que están cortando la rama sobre la que están sentados. Ambas tienen el medio adecuado, un serrucho y tienen claro el fin de su trabajo. La primera que corte la rama será la más eficiente, pero al mismo tiempo caerá al vacío y perderá su vida. Al morir se diluirán todos sus fines y la acción perderá el sentido.

Un ejemplo más realista en esta época sería la fabricación y venta de armas nucleares. En un supuesto que en un país con una industria que fabrica y vende armas atómicas, se tienen los medios y son eficientes en el mercado. Sin embargo, el fin último de las armas es ser ejecutadas, en eso consiste su validación por el mercado, pero si explotan todas las bombas atómicas desaparece la vida en el planeta y con ella desaparecen también los fines de la humanidad.

¿Cómo hace Hinkelammert para romper este pensamiento lineal que relaciona científicamente medios y fines, pero deja librado al gusto de cada uno el fin elegido?

Hinkelammert dice que “la vida del actor no puede ser un fin, dado que no puede ser tratada como un fin en competencia con otros, quien elige la muerte elige la disolución de todos los fines posibles”⁶. Se entiende que aquí Hinkelammert se sale de la racionalidad medios-fines y pasa a considerar otro tipo de racionalidad que él llama circular, veamos cómo lo presenta: “la racionalidad medio-fin es lineal en tanto que esta otra racionalidad es circular. Es la racionalidad del circuito natural de la vida humana”⁷.

En este punto de nuestra reflexión se puede entender que, según Hinkelammert, los fines de la acción humana pueden y deben pensarse, es en esta reflexión donde se acude al pensamiento ético de

⁵ Ídem, pag. 193

⁶ Ídem, pag. 200

⁷ Ídem, pag. 200

Enrique Dussel, porque es su pensamiento el que puede indicar la prioridad de la vida humana como valor fundamental que está en la base de nuestras acciones.

En su libro "14 tesis de ética"⁸ Dussel plantea tres niveles de reflexión sobre esta disciplina, el nivel material, el formal y el de factibilidad.

En principio para continuar con nuestro razonamiento nos detendremos en la materialidad que no refiere al material sino al contenido de nuestras acciones. Esta discusión sobre el contenido y su valoración es la que según Hinkelammert siguiendo a Weber quedaba de lado en la ciencia.

Sin embargo, se lee en el libro de Dussel que "por su parte hemos dicho que el contenido del acto es su finalidad, el comer satisface el hambre, el instruir transmite conocimiento. Pero estas son finalidades intermedias... llegaremos a una finalidad última, horizonte de todos los fines, para vivir la plenitud de la vida humana. La vida humana siendo el fin de todos los fines, es el fin último de todo acto humano"⁹.

Quiere decir que la racionalidad medio-fines está comprendida en una racionalidad más amplia que es el fin último de toda actividad humana, que es la reproducción de la vida. Esta postura lleva a otro de los niveles necesarios en el desarrollo de la ética de Dussel, el nivel formal. En esta instancia el autor argentino propone la manera en que se deben discutir las distintas propuestas para llegar a consensos básicos en una comunidad.

Para tomar una decisión se debe dar una discusión democrática, con igualdad de participación y suficiente nivel de información como para tomar una decisión adecuada, que cumpla con el nivel material de reproducción de la vida.

Aquellos actos que cumplan con la reproducción de la vida serán éticamente buenos y aquellos actos que lleven a su interrupción serán éticamente malos. El hecho de que el acto sea debatido democráticamente lo convierte en válido, así dice Dussel "En ella la validez significa la aceptación por parte de sus miembros (de la comunidad) de la propuesta teórica mejor argumentada"¹⁰.

⁸ Enrique Dussel, *14 tesis de ética*, editorial Trotta, México, 2016

⁹ Ídem, pag. 58

¹⁰ Ídem, pag. 81

Se plantean de esta forma las dificultades propias de sociedades de masas, que pretenden al mismo tiempo un nivel de discusión de sus problemas que tenga una profundidad que permita llamarlas democráticas.

Dussel se refiere a este problema como la factibilidad moral y la distingue de la mera factibilidad instrumental de la que se ocupa la Escuela de Frankfurt. La diferencia radica en que en la factibilidad moral se toman en cuenta los principios materiales y formales ya enunciados.

Sin embargo, parece difícil y un tanto ilusorio llegar a estos niveles de discusión en sociedades atravesadas por medios de comunicación de masas y redes sociales en manos de los poderes económicos concentrados. Es una batalla que los sectores progresistas debemos dar en el terreno de la comunicación si queremos avanzar en la democratización de nuestras comunidades.

Me parece interesante en este punto referirme a mis experiencias personales de trabajo en medios comunitarios, especialmente en radios alternativas. Puedo señalar algunas trabas que dificultan la comunicación popular, en primer lugar, está la cuestión económica referida al equipamiento de los medios para tener una calidad profesional de audio y video, en segundo término, se necesita el apoyo de algún sindicato u organización territorial, el tercer punto es la difusión para lo cual se necesita nuevamente dinero y algún personaje conocido como es el caso de Pablo Iglesias en su canal Red. Hay un aspecto que me resulta particularmente interesante que es la falta de confianza de los propios trabajadores en su capacidad para producir contenidos de calidad. Parece que el trabajo de prensa fuera un misterio indescifrable.

Hay un aspecto que Dussel menciona de forma elogiosa en sus conferencias que son las leyes de comunicación del tipo de la sancionada en Argentina donde un tercio de los medios son privados, otro tercio estatal y un último tercio comunitario. De todas maneras, la ley nunca llegó a aplicarse en su totalidad.

Retomando y para concluir esta parte del trabajo se puede decir que la alternativa al mero decisionismo que plantea Weber para las sociedades capitalistas, nuestros autores de la filosofía de la liberación plantean una toma de decisiones conscientes que se apoyen en una ética cuyo fundamento es la reproducción y el aumento de la vida humana y la mejora de las condiciones socioambientales de nuestro planeta.

Crítica de la lógica del neoliberalismo y del socialismo real como utopías

En este apartado se analiza la posición de Hinkelammert en relación al neoliberalismo y al socialismo real. Según entiendo Hinkelammert se ubica en una posición crítica en relación a ambas formas de organización social a las cuales considera utópicas y basadas en conceptos trascendentales contruidos a partir de la idealización de condiciones empíricas de la sociedad.

Su análisis del neoliberalismo se construye a partir de la lectura de la conferencia que brindo Friedrich Hayek en el momento de recibir el premio nobel de economía. Siendo este autor parte de la escuela austríaca de economía, entiendo que su análisis nos puede servir para entender un poco mejor la realidad de la Argentina, presidida por un economista que dice pertenecer a dicha corriente.

Se señalan solo algunas de las críticas que el pensador de la filosofía de la liberación hace al neoliberalismo. Hinkelammert nos dice que el pensamiento neoliberal es un pensamiento de legitimación de la sociedad burguesa frente a la sociedad socialista

Es un pensamiento que se centra en la institución mercado. El mercado es una institución central, pero de realidad precaria, enmarcada por conceptos límites polarizados que son contruidos por una proyección al infinito de un rasgo empírico central de la realidad. El mercado queda en el centro y de un lado está el caos representado por la sociedad socialista y del otro lado la perfección representada por el modelo de competencia perfecta. Tanto el caos como la competencia perfecta son conceptos no empíricos sino ideales, trascendentales.

La competencia perfecta es necesaria para interpretar el mercado, pero imposible de realizar técnicamente, describe los indicadores a partir de los cuales se puede determinar el buen funcionamiento del mercado. Estos indicadores se reúnen bajo el término equilibrio. La preocupación política por tanto tiene que ser lograr que el mercado esté en equilibrio.

Según Hinkelammert, para Hayek las condiciones para el equilibrio son, "existe equilibrio cuando todos los consumidores pueden gastar sus ingresos según sus preferencias, cuando las empresas venden todos sus productos (o servicios) producidos cubriendo por lo menos sus costos, y cuando todos los factores ofrecidos en el mercado son usados en la producción de estos productos. Siendo los productos

ofrecidos también los productos demandados, y los ingresos gastados por los consumidores los ingresos percibidos por los productores”¹¹

En esta noción de equilibrio aparecen dos problemas por un lado los supuestos teóricos del equilibrio que es un concepto límite, no realizable. Todos los participantes tienen que tener información perfecta y velocidad infinita de reacción, es lógicamente posible, pero de hecho inalcanzable. El mercado no puede hacer adaptaciones simultáneas sino necesariamente sucesivas y en el tiempo. El segundo problema son los mecanismos sociales que nos acercaría al equilibrio y que según Hayek son las condiciones generales del mercado tomado empíricamente, en especial la libertad de contrato y la propiedad privada. Es decir que primero toma una noción empírica y la convierte en teoría y luego avanza en su teoría apelando nuevamente a una supuesta observación general de la realidad que nunca se verifica.

Otra crítica interesante al modelo de competencia perfecta es aquella que señala Hinkelammert, reconocida por el propio Hayek y que consiste en comprender que la competencia perfecta se anula a sí misma pues cuando se concreta ya no existe la competencia debido a la velocidad infinita de información y reacción de los actores sociales del mercado. Para poner un ejemplo es como correr una carrera sabiendo de ante mano cuáles son las velocidades exactas que tendrán los participantes, en ese caso no hace falta ya realizar la carrera. Es decir, para que haya competencia en el mercado hace falta el desequilibrio.

Una última crítica es la que Hinkelammert plantea al decir que la teoría neoliberal del equilibrio de los mercados necesita de un juego totalmente libre de precios relativos. Sin embargo, según entiendo hay un precio que es el salario que no puede funcionar con esa libertad. El salario obligadamente supone un mínimo necesario e indispensable para que los trabajadores puedan vivir y no puede funcionar por debajo de ese límite. Creo entender que al haber un precio necesario se rompe el supuesto neoliberal del libre juego de precios relativos.

Luego de criticar los supuestos del neoliberalismo como utopía, Hinkelammert se ocupa del otro concepto límite que es el socialismo y que supuestamente llevaría al caos. Desde mi punto de vista este

¹¹ Franz Hinkelammert, *Crítica de la razón utópica*, editorial DEI, San José, Costa Rica 1984, pag. 62

análisis, además de criticar a Hayek, revela alguno de los problemas del socialismo real y eso hace más valiosa su lectura.

En la visión de Hayek la anti-utopía socialista se produce porque se eliminan las relaciones mercantiles que son la manera más eficiente de transmitir información tanto a productores como a consumidores. El mercado es reemplazado por alguna institución o persona que debe tener el conocimiento de todos los precios de la economía y asignar eficientemente los recursos correspondientes. Como esto es imposible nadie puede manejar semejante nivel de información se produce un caos que lleva a la destrucción social.

Cuando Hinkelammert escribió el libro en que nos basamos aún existía la Unión Soviética, hoy en día con la disolución de dicha entidad política, uno de cuyos motivos fue la ineficiencia productiva frente al capitalismo occidental, entiendo que son interesantes las críticas de Hayek.

En diversos textos y conferencias tanto Hinkelammert como Dussel afirman que el mercado es necesario y que no se puede prescindir de él, por supuesto con un nivel de control y regulación que nunca aceptarían los economistas neoliberales.

Milei y el vocabulario neoliberal

Finalmente, en este apartado, trataremos de ver cómo Milei se maneja entre las dos posiciones límites que plantea Hinkelammert. Por un lado, la competencia perfecta y por otro lado la intervención del estado como camino al caos socialista.

Para ello analizaremos el discurso que el presidente argentino dio en la Unión Industrial Argentina (UIA)¹² y trataremos de extraer algunos conceptos relevantes en su disertación.

Me pareció útil elaborar un pequeño cuadro para comparar aquellas propuestas que el presidente Milei considera cercanas al ideal liberal de libre competencia y aquellas otras ideas que el presidente califica como reguladoras e intervencionistas y que perjudican el crecimiento de la economía.

¹² Acto del día de la Industria. Discurso Javier Milei "<https://www.youtube.com/watch?v=IGN7XI6i9ww>

Orden neoliberal	Caos regulaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Éxito del modelo agroexportador sin intervención estatal. - Desarrollo industrial guiado por el sector privado durante el modelo agroexportador y durante la década del 30. - Buena política industrial es una buena política fiscal y monetaria, pagar las deudas y recuperar la credibilidad del país, terminar con la inflación, recuperar el cálculo económico y sostener la estabilidad. - Estabilidad significa libertad. - Ningún país quebró por abrirse al comercio internacional. - Reducir el costo argentino para mejorar la competitividad. - Costo argentino que se debe eliminar: <ol style="list-style-type: none"> 1 Costo financiero, crédito barato al bajar el riesgo país. 2 Costo laboral: Desregular el mercado de trabajo. 3 Costo de la burocracia: Necesidad de eliminar trabas, controles e impuestos. Eliminar trabas a la importación. 4 Costo impositivo: Eliminar la incidencia del estado en el valor de precios y servicios, necesidad de eliminar impuestos. 5 Costo de la representación forzada: Eliminar sindicatos y colegios de profesionales. Eliminar movimientos sociales organizados. - Superávit fiscal y reducción de impuestos. - Régimen de incentivo a las inversiones extranjeras con menores impuestos y regalías. - Se compara con Carlos Menem y el consenso de Washington. 	<ul style="list-style-type: none"> - La política mete la mano en la industria para enriquecerse. - 100 años de discurso político de intervención en los sectores productivos transfiriendo recursos del campo a la industria. - Fracaso del modelo de sustitución de importaciones. - Mitad del siglo XX intervención estatal para desarrollar la industria transfiriendo recursos entre sectores y control de las importaciones. - Mención peyorativa a la justicia social porque significa una intervención del estado y la fijación de un salario regulado. - Industria subordinada al estado en forma de créditos, subsidio, barreras arancelarias, para competir en el mercado local. - Tutela viciosa del estado y falta de desarrollo industrial competitivo. - Se arruinó el potencial exportador, perjuicio al campo con trabas e impuestos. - La sustitución de importaciones y la intervención del estado perjudicó a toda la población que pagó más caros productos de peor calidad.

Conclusiones

Queda claro en el cuadro que el presidente argentino se plantea la defensa de un programa económico neoliberal similar al de Carlos Menem en los 90' desregulando el mercado de trabajo, bajando impuestos a las empresas, mientras que al mismo tiempo se producirá una apertura y un rígido esquema monetario y fiscal.

Está claro que gobernar siguiendo los ideales liberales provocará la protesta de los sectores sociales afectados como los obreros industriales, empleados públicos y jubilados. De cuanta fuerza tengan éstos sectores para resistir dependerá la profundidad del ajuste y de la desregulación que pueda aplicar el gobierno.

Referencias

Acto del día de la Industria. Discurso Javier Milei. <https://www.youtube.com/watch?v=IGN7XI6i9ww>

Enrique Dussel (2016). *14 tesis de ética*, editorial Trotta, México.

Franz Hinkelamert (1984). *Crítica de la razón utópica*, editorial DEI, San José, Costa Rica 1984.

Franz Hinkelamert (2017). *La vida o el capital, antología esencial*, CLACSO, Buenos Aires.

Nota: el autor, *Tendler, Adrián* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo *Filosofía de la liberación: razón, orden y caos*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

El marxismo guatemalteco: la singularidad de un marxismo latinoamericano atravesado por el “Debate Étnico”

Guatemalan marxism: the singularity of a Latin American marxism marked by the “Ethnic Debate”

Beltetón Morales, Melvin Arnoldo¹

Correo: melvinbelte34@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8928-822X>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14764928>

Resumen

El pueblo de Guatemala ha atestiguado una intensa historia política, social e intelectual de la que ha sido el protagonista principal organizado en movimientos sociales de enorme importancia. Esta importancia obedece al alto nivel teórico y a la capacidad de creación de importantes figuras dentro de diferentes escuelas de pensamiento, entre las que destaca el marxismo en tanto que, desde su entrada en los círculos obreros guatemaltecos a inicios del siglo XX, en su seno, se han gestado profundas reflexiones, innovadoras propuestas y enconados debates a medida que las condiciones materiales exigían apuestas creativas para superar los problemas que planteaban; especialmente, en el contexto de una guerra civil. A uno de estos debates pretende dedicarse este trabajo: a aquel que, bajo las condiciones que imponía la lucha armada, posicionó, en el centro de la polémica, al marxismo y a las complejas relaciones étnicas en el seno de la sociedad guatemalteca.

Palabras clave: Marxismo latinoamericano, etnicidad, Centroamérica, Partido Guatemalteco del Trabajo.

Abstract

The People of Guatemala has witnessed an intense political, social and intellectual history in which it has been the main protagonist through organizing in social movements of huge importance. This importance is due to the high theoretical level and creative capacity of many of its most important intellectual figures that worked within the framework of different schools of thought, among which Marxism stands out, since its introduction into workingmen circles at the beginning of the 20th century,

¹ Diploma Superior en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño: Perspectivas crítico-emancipadoras. Organización del Tratado de Cooperación Amazónica. Guatemala.



as a framework through which deep reflections, innovative proposals and ardent debates have been conceived as material conditions demanded creative efforts to overcome the problems that they posed; especially, in the context of a civil war. It is to one of these debates that this work wants to dedicate its efforts: to that debate that, under the conditions imposed by armed struggle, put Marxism and the complex ethnic relations developed within Guatemalan society at the center of the polemic.

Keywords: Latin-American marxism, ethnicity, Central America, Guatemalan Party of Labor.

Introducción

La República de Guatemala se extiende a lo largo de unos 180,890 km²; una extensión territorial que la posiciona como una de las naciones no insulares más pequeñas de la región. Sin embargo, dentro de sus reducidos límites, se ha cultivado una intensa historia social, política e intelectual que suele ser olvidada frente a la de aquellos países que poseen más influencia y gravitación regional. A esta historia quiere hacer honor el presente ensayo; específicamente, a un momento muy concreto de una tradición muy concreta. No obstante, tanta concreción, se pretende que este trabajo sirva para exponer y comprender los orígenes, las tendencias y los desafíos en el panorama más general de la historia política e intelectual del país.

Precisamente, el momento concreto obedece a los años que transcurrieron entre la década de 1970 y mediados de la década de 1980 de una tradición concreta como lo es el marxismo guatemalteco, el cual fue testigo, durante esos años, de un profundo debate alrededor de la cuestión étnica. Este debate tiene características únicas en la región debido a que significó, principalmente, la búsqueda de una propuesta renovadora y original de un marxismo más cercano a las condiciones del país que, necesariamente, debía tener en cuenta otras formas de opresión que no solo se manifestaran alrededor de la clase social. Así se expone en la segunda sección del ensayo titulada "El marxismo y la academia guatemalteca: el "Debate Étnico".

Esta se realiza tras un repaso histórico, en la primera sección, "Los orígenes del marxismo en Guatemala, que busca exponer de dónde vienen estas propuestas que dan origen al debate en cuestión ilustrando la conformación de los primeros movimientos obreros, partidos comunistas y, en especial, cómo el marxismo encuentra terreno en los movimientos sociales y políticos guatemaltecos durante las primeras décadas del siglo XX.

Este debate fue especialmente importante a medida que las condiciones de la lucha armada impusieron al marxismo guatemalteco, a quienes teorizaban desde esta escuela de pensamiento y a las organizaciones políticas y revolucionarias que se identificaban con este, renovar su mirada sobre la opresión sufrida por los pueblos originarios y, fue aún más importante, cuando los mismos pueblos originarios pusieron énfasis en teorizar las relaciones de opresión que sufrían desde la mirada de Karl Marx. Así se lo expone en la tercera sección, y última, que lleva por nombre "De la academia a la guerrilla y de la guerrilla a la academia".

Sobre este debate, sus orígenes, cómo se llevó a cabo y sus consecuencias es que trata el presente trabajo.

Los orígenes del marxismo en Guatemala

Al igual que en el resto de la región latinoamericana, el eurocentrismo fue un factor fundamental para la construcción política e ideológica de la sociedad guatemalteca. En este sentido, las ideas provenientes de Europa fueron siempre prioridad y de rápido posicionamiento frente a cualquier planteamiento que pudiera tener origen en territorio guatemalteco. Fue así cómo se construyó la hegemonía² de unos tipos específicos de pensamiento, de origen europeo, que eran considerados correctos.

Sin embargo, estos procesos de posicionamiento hegemónico no tienen lugar sin resistencias. Estas resistencias no solo se dieron desde el pensamiento de los pueblos originarios como propuesta no europea y original³, sino también desde teorías e ideas que venían de Europa, pero cargadas de un aire renovador y de libertad, como lo fueron el anarquismo, el solidarismo, el socialismo o el marxismo (ASIES, 1991).

Precisamente, el marxismo, no solo en Guatemala, sino allá donde encontró oídos y corazones en el continente americano, fue una de esas propuestas que, por su intención renovadora, humana, intrínseca (Fornet-Betancourt, 2001), traía consigo una apertura que permitía imprimirle la originalidad que los pueblos del mundo necesitaban para hacer dialogar al pensador alemán con las realidades de

² Se entiende aquí la hegemonía planteada por el pensamiento gramsciano en el que "[e]l concepto de hegemonía (...) señala la dirección político-ideológica que forja la base social para la conquista del poder político y la construcción de un nuevo Estado" (Alvarez Gómez, 2016).

³ A pesar de que es constantemente invisibilizada, la lucha de los pueblos originarios frente a las imposiciones de los criollos y mestizos acaudalados, primero en la colonia y luego durante las diferentes etapas de la vida republicana, fue fuente fundamental del pensamiento político de las clases subalternas y, aunque no es el enfoque de este trabajo, es importante tenerlo en cuenta.

Nuestramérica; aprovechar sus conceptos y sus teorías, acomodar sus planteamientos y corregir y subvertir ahí donde Marx no hubiera terminado de entender estas realidades.

Prueba de ello es la originalidad apasionante y el pensamiento abigarrado de los primeros intelectuales marxistas de Nuestramérica, que podría condensarse en aquella frase mítica del escritor, periodista y pensador peruano José Carlos Mariátegui: "No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He ahí una misión digna de una generación nueva" (Mariátegui, 1980, pág. 249).

En este contexto, también, se introducen estas ideas en suelo guatemalteco. En unos años de notable efervescencia social y relativa libertad política tras la caída del régimen del dictador Manuel Estrada Cabrera, en 1920, los sindicatos empiezan a asumir un rol protagónico que, progresivamente, irá chocando con los intereses de los gobiernos liberales que sucedieron a la dictadura. Esto provocará intensos debates y constantes disputas entre diversas facciones sindicales por la hegemonía del movimiento obrero (López Larrave, 2019).

El historiador Arturo Taracena Arriola explica cómo se introducen estas ideas: "Las ideas socialistas y comunistas habían ido entrando en Guatemala por múltiples vías desde la caída de Estrada Cabrera. Una de ellas fue la llegada de cuadros sindicales y políticos mexicanos al istmo centroamericano en los primeros años de la década del veinte, y todavía bajo la revolución de 1910-1917. Por otra parte, la influencia de la Revolución bolchevique se dejaba sentir de una cierta manera" (Taracena Arriola, 1989, pág. 51).

La progresiva evolución de estas ideas y la disputa que promovieron en la arena política haría que la Unificación Obrera Socialista (principal organización de carácter comunista en el país) siguiera las instrucciones enviadas por la Internacional Comunista sobre la necesidad de constituir una organización con un programa más avanzado y que aglutinara a los sectores obreros comunistas para elevar la lucha hacia el plano político. Este sería el germen del primer Partido Comunista de Guatemala que, según comenta Taracena, requirió que los primeros miembros solicitaran a cuadros del Partido Comunista Mexicano que les "educaran sobre las tareas principales para formar el Partido Comunista" (*ibid.*, pág. 53), naciendo así, el partido en 1922.

A diferencia de otras tradiciones de izquierda u obreristas, el PCG, era una organización, estrictamente, de carácter marxista lo que se comprobaría en su estrecha relación con la Internacional Comunista de entonces, lo que llevó a acciones tales como conmemorar el aniversario de la Revolución Bolchevique en noviembre de 1923 so pena de ser duramente reprimidos por el estado guatemalteco (*ibid.*).

Igual importancia tendría el carácter internacionalista de la, entonces joven, organización política. En este sentido, resaltan, por ejemplo, las participaciones de dos estudiantes peruanos, Esteban Pavletich y Nicolás Terreros, y del célebre comunista cubano Julio Antonio Mella en la huelga de los panaderos, que llevó al paro a 1500 trabajadores que exigían mejores pagos por el trabajo nocturno y que se extendería entre finales de 1925 y principios de 1926. De hecho, Terreros y Mella fundan ese año una sección de la Liga Anti-imperialista en Ciudad de Guatemala (*ibid.*).

A partir de estos hechos, el PCG empezaría a lograr una importante acumulación de fuerzas que apuntaron en lograr del control de los órganos obreros de poder regional como la Confederación Obrera de Centro América, lo que lograría en 1926. Esta misma estrategia motivó a que el PCG se adhiriera a la III Internacional Comunista durante su V Congreso, en 1924, y a que enviara cuadros para la constitución de la sección guatemalteca del Partido Comunista de Centro América en 1925 (*ibid.*, pág. 54).

Estos años serán de expansión, tanto para el movimiento sindical, como para el movimiento comunista guatemalteco. En 1929, de hecho, participarían en la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana, enviando como delegado al militante y fundador del partido Luis Villagrán. Esta conferencia es un momento interesante, no solo para el partido, sino que lo es, también, en el marco del debate étnico que se daría después. En la conferencia, se expondría el informe de José Carlos Mariátegui "El problema de las razas en América Latina".

La postura de Villagrán expresaría la poca formación que, en ese momento, se tenía sobre un tema que hoy en día es tan sensible como el de la cuestión étnica, pues respondería, por Guatemala, diciendo:

"En Guatemala existe un gran porcentaje de indígenas, que constituye el 75% de la población, y de los cuales el 70% es analfabeto. Conservan su régimen primitivo, su idioma, sus costumbres. En esta raza está arraigada la cuestión clerical y eso lo deberemos tener en cuenta, pues los indígenas aportan a veces fuertes sumas de dinero a las organizaciones clericales. La acción de nuestro Partido no ha logrado todavía introducirse en aquellas

regiones. En Guatemala, camaradas, tenemos también otros dos problemas raciales no menos importantes: el de los negros y el de los chinos. Este último, principalmente, no ha sido tenido en cuenta por los compañeros del Perú que dieron informe, a pesar de que, como he podido comprobar cuando pasé por dicho país, el problema es mayor que en Guatemala" (S.S.A. de la I.C., 1929, págs. 308-309).

Las declaraciones de Villagrán se verán representadas en el futuro en un número importante de autores, especialmente aquellos ligados al Partido Guatemalteco del Trabajo, que verán en la situación de los pueblos originarios una situación sin importancia y que plantearán como solución el subsumirlos dentro de la categoría de campesinado o el trabajar en torno a su proletarización (Flores Alvarado, 1974). Taracena Arriola plantearía lo siguiente:

"Para Villagrán, el millón y medio de indígenas tenía menos importancia en el análisis que los 8.000 chinos y los 10.000 caribes guatemaltecos. La razón estaba en la esencia de la visión que la sociedad ladina guatemalteca tenía (y que sigue teniendo en gran medida) del indio: una masa incapaz de gobernarse por sí misma; un peso muerto en lo político y en lo cultural; una mano de obra gratuita" (Taracena Arriola, 1989, pág. 59)⁴.

Tras un periodo de intensas luchas sindicales y del PCG contra los gobiernos liberales autoritarios y, en medio de un periodo de profunda crisis económica, producto de los efectos de la Gran Depresión en la economía guatemalteca, la figura bonapartista del dictador liberal-conservador Jorge Ubico Castañeda hace su aparición: tras un periodo de inestabilidad política, un gobierno interino convoca elecciones; en estas, solo el general se presenta, asumiendo, así, la presidencia el 14 de febrero de 1931.

Ubico se propuso poner orden a expensas de las libertades políticas y las conquistas económicas y sociales de los sectores sindicales y lo logró. Valiéndose de un férreo discurso anticomunista en el que planteaba que el PCG estaba dirigido directamente desde la Unión Soviética y financiado por esta, Ubico logró llevar al partido a la práctica desaparición por medio de la represión. Uno de los últimos episodios de la vida del PCG fue el encarcelamiento de entre 170 y 400 miembros del PCG y la condena a muerte de los 10 miembros del Comité Central del partido. Finalmente, Ubico conmutaría la pena de muerte a todos, menos al militante comunista de origen hondureño Juan Pablo Wainwright, quien fue fusilado el 18 de febrero a las 4 de la tarde en la Penitenciaría Central. Wainwright se había permitido escupir al

⁴ Es importante resaltar que, por las fechas de publicación del artículo de Taracena, el debate étnico aún era muy reciente en Guatemala, por lo que observaciones de este tipo tienen mucho sentido al querer identificar posturas como las de Villagrán en uno de los bandos de aquella contienda.

dictador cuando este en persona lo interrogaba. ¡El líder comunista hondureño moriría gritando "Viva la Internacional! ¡Viva la clase obrera!" (*ibid.*, pág. 61).

Posterior al asesinato de Wainwright, Ubico desarticularía, no solo al PCG, sino, también, a todas las organizaciones sindicales, llegando al extremo de anexar el Departamento Nacional del Trabajo a la Dirección General de la Policía en 1934 (*ibid.*, pág. 62). El dictador se mantendría en el poder por otros 10 años más hasta que, tras una huelga general y la petición de su renuncia por parte de las personalidades más importantes del país, deja el poder en manos de su delfín, Federico Ponce Vaides, y huye a Nueva Orleans.

El gobierno de Ponce Vaides sería depuesto tras una revolución organizada desde el Ejército y diversos movimientos sociales como el gremio de maestros y estudiantes organizados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entonces Universidad Nacional de Guatemala, en lo que sería conocido como la "Revolución del 20 de Octubre". Esta daría pie a 10 años de movilización social en la que las clases populares verían cómo, a través de su participación, retomaban el protagonismo que Ubico les había arrebatado (López Larrave, 2019).

En ese contexto, en 1949, se funda el Partido Comunista Guatemalteco, nuevamente, bajo el liderazgo de José Manuel Fortuny. Este sufriría una escisión liderada por el Secretario General de la Confederación General de Trabajadores Guatemaltecos, Víctor Manuel Gutiérrez, en 1950, que fundaría el Partido Revolucionario Obrero Guatemalteco. Sin embargo, "Gutiérrez, a principios de 1952, propició la disolución del PROG, que se produjo el 2 de febrero de ese año y retornó a las filas del PCG, invitando a los demás miembros del PROG a ingresar al Partido [Comunista Guatemalteco]" (Alvarado Arellano, 1975). Es, también, en 1952, durante el II Congreso del partido, que el partido decide asumir el nombre de Partido Guatemalteco del Trabajo (*ibid.*).

El marxismo y la academia guatemalteca: el "Debate Étnico"

Realmente, el marxismo, en la academia, no se tomó en cuenta como una teoría social o como un cuerpo de ideas que dieran una explicación profunda de la realidad, hasta bien entrado el siglo XX. Si bien en los años de la llamada "Década Revolucionaria", periodo que abarca de 1944 hasta 1954, varios

pensadores ya habían leído a Marx y dialogaban con su obra⁵ (muchas veces tergiversadas por malas ediciones de sus trabajos o por manuales soviéticos que no terminaban de profundizar en la misma), y varias organizaciones políticas y sindicales se declaraban herederas de su legado y lectoras de su obra, lo cierto es que el marxismo, durante esos años, representó una ideología política más que una teoría que funcionara como herramienta para interpretar la realidad.

Durante esta década, la visión académica generalizada con respecto a los pueblos originarios estuvo muy influenciada por la visión del Instituto Indigenista Nacional. Este colaboraba estrechamente con el Instituto Indigenista Interamericano, por lo que su visión sobre la situación de las comunidades indígenas estaba orientada hacia la resolución del "problema indígena" (Ureña Martínez, 2010, pág. 91). Entendiendo como solución a la discriminación y depauperación de las comunidades indígenas "la guatemaltequización integral del indígena a través del mestizaje" (González Ponciano, 1994, pág. 173); es decir, la "integración" del indígena desde una visión paternalista, visión que, también, influiría en algunos pensadores marxistas posteriores.

Ya sea por "manualismo", o bien, por cierto, anticomunismo sociológico (que aun permeaba a la sociedad guatemalteca), no fue sino hasta la cimentación del PGT en las capas universitarias que el marxismo significó un fermento teórico a partir del cual pudiera interpretarse la realidad guatemalteca. Esto sucedió entre finales de la década de 1950 e inicios de la década de 1960; una vez consumado el golpe de Estado contra Jacobo Árbenz que patrocinó y dirigió la CIA, coincidiendo con el III Congreso del partido (en mayo de 1960), en el que se reivindicarían "todas las formas de lucha" para recuperar la democracia y a partir del cual los estudiantes universitarios (captados por la Juventud Patriótica del Trabajo, la organización juvenil del partido) participarían en la lucha armada como sector estudiantil (Figueroa Ibarra, 2006).

La violencia anticomunista posterior al golpe de Estado obligó a toda la dirigencia del PGT a marchar al exilio y a los cuadros medios a la clandestinidad. Esta reorganización puso en hombros de cuadros con un origen distinto la dirigencia del partido: ahora, eran sectores universitarios, intelectuales, funcionarios de carrera y no tanto militantes o activistas formados al calor de la lucha quienes pasaron a

⁵ Destacan, por ejemplo, las figuras del sociólogo y novelista Mario Monteforte Toledo, el ensayista y dramaturgo Manuel Galich o de la poeta y escritora feminista Alaíde Foppa.

tener puestos de dirigencia. La formación universitaria que estos cuadros habían tenido llevó a una visión del marxismo en consonancia con la consigna soviética del "marxismo como ciencia de la sociedad"⁶.

Si bien esta visión acarrearía problemas, lo cierto es que la originalidad que, a partir de entonces, los marxistas guatemaltecos imprimieron al pensamiento social local, permitió superar algunos de los problemas que la visión soviética imponía; esto fue especialmente notable entre la academia y la intelectualidad que militaba pero que no dirigía dentro del partido, puesto que los cuadros que se mantuvieron firmes a la línea política del PGT siguieron suscribiendo la línea soviética. Este interés por el marxismo de parte de académicos e intelectuales provocaría que las primeras publicaciones académicas de carácter marxista se hicieran en Guatemala.

De hecho, la primera de estas obras es la que inauguraría todo el posterior debate alrededor de la cuestión étnica en el país. Se trata del libro escrito por el sociólogo guatemalteco Carlos Guzmán-Böckler y el antropólogo francés Jean-Loup Herbert, "Guatemala: una interpretación histórico-social". Este libro consistía en reflexiones hechas por Guzmán-Böckler alrededor de los temas que trató en su tesis doctoral sobre el racismo como legado colonial, junto a las observaciones de campo hechas por el antropólogo francés mientras realizaba una investigación en Guatemala.

La obra de Guzmán-Böckler y Herbert está influenciada, no solo por Marx, sino que lleva consigo un aire renovador de pensadores anticoloniales posteriores como Frantz Fanon y Albert Memmi. En este ensayo, la postura de los autores plantea que existen dos contradicciones fundamentales al interno de la sociedad guatemalteca: no solo la contradicción de clase, defendida por los intelectuales más ortodoxos, sino, también, la contradicción étnica entre indígenas y ladinos. Para los autores, el ladino, producto de la realidad colonial, fuera o no explotado, se beneficiaba, a través del racismo como ideología colonial, de la explotación del indígena y, debido a ese mismo racismo, no lo veía como un igual, sino que buscaba situarse por encima de este (Guzmán-Böckler & Herbert, 1970).

En palabras de Guzmán-Böckler:

Lejos de buscar la solución a tal contradicción [la que es generada por la mutua dependencia entre colonizados y colonos], el sistema colonial la ha agudizado al esforzarse por dar a su creación principal -el régimen económico basado en la tenencia desigual de la tierra y en la

⁶ En referencia a un conocido texto soviético, muy divulgado en las décadas de 1960 y 1970, escrito por dos filósofos, Kelle y Kovalzon, y que facilitó la divulgación de conceptos e ideas y que, aunque limitado, fue muy importante para la época.

explotación de la mano de obra agrícola indígena- la categoría de un hecho dado, o sea, algo que escapa a la voluntad (...); supone que tal creación ha llegado a revestir una forma abstracta que se impone a quienes componen el sistema en una forma inexorable, lo cual trae como consecuencia -también inexorable- la posición de superioridad de la raza blanca, supuesto que se traduce en dar al español peninsular el rango más alto y a los criollos y mestizos los rangos inmediatos inferiores, hasta que (...) llega a englobar a todos los "superiores" dentro del apelativo *ladino* (...). Tal construcción mental se cierra extrayendo otra consecuencia -inexorable una vez más- consistente en la definitiva inferioridad del "indio". (Guzmán-Böckler & Herbert, 1970, págs. 48-49)⁷.

Además, problematizaba la conceptualización del ladino al definir a este como un "ser ficticio", en tanto que su definición étnica e identitaria consistía en negar lo indígena; el ladino era, por lo tanto, el "no-indio". Sin embargo, esta identidad a partir de la negación, afirmaba Guzmán-Böckler, terminaba por provocar un desarraigo tal que este ya no era capaz de construir para sí una identidad, planteando, así, la problemática ya expuesta por Fanon de cómo el colonialismo afecta tanto al colonizado como a quien se beneficia de su colonización (Guzmán-Böckler & Herbert, 1970, págs. 101-121).

Es posible apreciar que, en esta obra, ya se evidencia un primer intento por superar una visión que solo tuviera presente la existencia de una relación de opresión entre clases, un primer intento que trasciende esto para evidenciar que existen múltiples relaciones de opresión: no se trataba solo de superar la explotación del hombre por el hombre, sino que esta lucha debía ir acompañada de la superación de la colonialidad del poder⁸, del racismo sistémico:

"[S]e cree que la única forma posible de análisis del contexto social guatemalteco tiene que partir de la comprobación de la presencia de clases (...), concebidas conforme a los modelos anglosajones; o bien, la existencia de burguesías (...), de proletariado y de campesinado, extraídos de una interpretación rígida del marxismo.

(...) Las deformaciones colonialistas de todas esas falsas visiones están inscritas en la base misma del sistema colonial y afloran como resultado directo del vasallaje intelectual" (Guzmán-Böckler & Herbert, 1970, pág. 165).

En el marco de este debate, frente a la obra de Guzmán-Böckler, sus detractores posicionaron otra obra publicada posteriormente, en ese mismo año, y que se ha convertido en uno de los trabajos más

⁷ Comillas y cursivas en el original.

⁸ Se hace referencia al concepto de "colonialidad del poder" elaborado por Aníbal Quijano y que busca definir las estructuras coloniales detrás del poder actual: "En otros términos, el paradigma europeo de conocimiento racional, no solamente fue elaborado en el contexto de, sino como parte de una estructura de poder que implicaba la dominación colonial europea sobre el resto del mundo. Ese paradigma expresó, en un sentido demostrable, la colonialidad de esa estructura de poder (Quijano, 1992).

célebres de las ciencias sociales guatemaltecas: "La patria del criollo. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca", de Severo Martínez Peláez, publicada, también, en 1970.

Martínez Peláez era profesor de enseñanza media, y tuvo una profunda formación en el marxismo producto de su militancia en el PGT y que se propuso, con este libro, "dar un paso en la labor interpretativa de nuestro pasado, y aunque limita sus indagaciones al campo de la vida colonial —como lo anuncia el subtítulo— la tarea implica riesgos y una gran responsabilidad intelectual" (Martínez Peláez, 1970, pág. 7).

A diferencia de la visión expuesta por los autores de "Guatemala: un interpretación histórico-social", Severo Martínez posiciona una visión del indígena que no iba estar muy alejada de aquella expuesta por Luis Villagrán 40 años atrás, durante la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana, a pesar de la complejización de esta postura. Para el profesor, si bien el indígena había llegado a una posición de opresión tal en la que se encontraba en una vulneración aberrante de su humanidad debido a un patrón de explotación que venía haciendo mella en él desde el periodo colonial, también esto se debía a que la misma cultura indígena no era una cultura que haya sabido adaptarse a la modernidad y, por lo tanto, era necesario superar esa identidad indígena para que este asumiera una identidad de clase, como proletario, con la cual pudiera lograr su emancipación.

En palabras de Severo Martínez, "[l]a verdadera solución del problema del indio tendrá que buscarse (...) en la supresión de los factores de opresión que detienen y conservan en un crecido sector de trabajadores agrícolas de nuestro país las características del siervo colonial" (*ibid.*, pág. 568). Martínez menciona la desaparición de la servidumbre colonial porque, en su visión, "históricamente los indios son un producto del régimen colonial, un resultado de la opresión y la explotación de los nativos; que la perduración de la población indígena después de la colonia no es otra cosa que la perduración de la clase servil colonial" (*ibid.*, pág. 570).

Así, Martínez Peláez concluiría que,

"una concepción revolucionaria del indio no puede caer en el fetichismo de su cultura, y menos quedarse mirando hacia atrás, por la siguiente razón: el desarrollo de las sociedades acusa en nuestro tiempo una tendencia a la universalización, a la unificación de las grandes corrientes progresivas de la ciencia, la técnica y la política, de manera que las realizaciones de la Humanidad en esos campos tienden a convertirse (...) en factores de bienestar cada vez

más generalizados, en patrimonio de toda la Humanidad. Esa tendencia no es sólo visible, sino que es deseable; el impulso revolucionario la favorece. El desarrollo de los indios de Guatemala (...) implica su contacto creciente con el desarrollo mundial, especialmente el tecnológico.

Ya sea a ritmo lento, o al paso de cambios estructurales acelerados, la progresiva liberación económica del proletariado agrícola guatemalteco traerá consigo, necesariamente, decisivas transformaciones en el complejo cultural del sector indio de dicho proletariado. Espontáneamente serán abandonadas las lenguas coloniales cuando los indios (...) experimentan la urgente necesidad de equipar su intelecto con los elementos del saber indispensables para hacer suya esa situación, y comprueben, sobre la marcha, que es absurdo esperar a que dicho saber les sea traducido a veinte idiomas estrechos y de escasa difusión" (*ibid.*, pág. 609).

Sin embargo, el autor de "La patria del criollo" coincidía con Guzmán-Böckler y Herbert en resaltar el papel que el racismo y la invisibilización del sujeto oprimido juegan en beneficio del sistema colonial al resaltar que

"el indio aparece esfumado y disminuido en la Recordación [Florida] (...). Lo que ocurre es que la obra, lejos de pecar de infidelidad en este punto, es un reflejo exacto de la realidad dentro de la cual se gestó. La contradicción que en ella se descubre, entre la fundamental presencia del indígena en todos los puntos de la narración, y la tendencia del cronista a desdibujarlo y negarle su valor humano, corresponde a una contradicción objetiva, que se daba en la vida colonial, y la crónica no hace más que reflejarla. Como los criollos vivían del trabajo de los indios, éstos tenían que ser, en una u otra forma, la preocupación cardinal del gran testimonio criollo que es la Recordación. Pero al mismo tiempo, siguiendo una ley válida para todos los grupos explotadores, los criollos querían disimular la verdadera procedencia de su bienestar y su riqueza, y ese móvil los llevaba a negarle méritos a los indios, a borrar la gran importancia de su trabajo, agigantando sus posibles deficiencias, ocultando el origen económico de las mismas, inventando muchas otras y socavando por todos los medios del prestigio de los nativos" (*ibid.*, págs. 200-201).

Estas dos posturas serían las que sentarían las bases para un debate que, a día de hoy, tiene influencia en la forma en la que se conformaron varios de los movimientos sociales más importantes del país, aun sin saberlo sus integrantes. Por un lado, la postura que asumirían académicos más cercanos a la antropología y que planteaba la imperante necesidad de discutir el racismo como sistema de dominación; por otro lado, se encontraba una postura que planteaba que estas contradicciones étnicas se diluirían al superar las contradicciones económicas y que tales posturas podían minar la unidad entre los sectores oprimidos.

Uno de los mayores defensores de las tesis de Martínez Peláez, el antropólogo Humberto Flores Alvarado, posicionaría los argumentos esgrimidos por este para responder a una corriente que tenía relativa importancia entonces y que estaba fuertemente influenciada por antropólogos estadounidenses, siendo el más importante de estos Richard N. Adams y que dio nombre a este corriente como "adamscismo". El adamscismo fue rápidamente vinculado con el trabajo de Guzmán-Böckler⁹ y se caracterizaba por una visión funcionalista y fuertemente culturalista, una especie de "hiperculturalización" del debate, que establecía que la sociedad guatemalteca presentaba una contradicción entre las culturas ladina e indígena y no entre clases sociales (Sala, 2011)¹⁰.

Flores Alvarado, sin embargo, argumentaría que, más allá de los matices que pueden derivar de la cuestión étnica, la única realidad material y, por lo tanto, el único germen de la contradicción en el capitalismo, radicaba en aquella que era resultado de las relaciones sociales de producción. Así, el esfuerzo del antropólogo marxista se orientó a aglutinar a toda la población indígenas bajo la categoría de campesinado (clase social con tierra y capacidad de laborar esa tierra) o bajo la de proletariado rural (clase social que debe vender su fuerza de trabajo para trabajar en la tierra de alguien más), obviando la cuestión étnica (Flores Alvarado, 1970).

A partir de la intervención de Flores Alvarado en el debate, las contradicciones entre ambas posturas serían más enconadas, haciendo cada vez más difícil encontrar un punto medio a partir del cual llevar la teoría a la organización práctica. Según menciona el sociólogo Carlos Figueroa Ibarra, el debate se volvería una disputa enconada dentro de los confines de la Universidad de San Carlos de Guatemala e involucraría a alumnos y docentes por igual: "El debate se agrió más por cuanto en la Universidad de San Carlos de Guatemala, un amplio sector se intelectuales y estudiantes simpatizaron con tales planteamientos [los propuestos por Guzmán-Böckler y Herbert] y además organizaron un movimiento estudiantil, que hacía del radicalismo verbal y el ataque contra un sector de la izquierda, el eje vertebral de su discurso político" (Figueroa Ibarra, 1986, pág. 28).

⁹ Es necesario resaltar que esta identificación de las posturas de Guzmán-Böckler con el adamscismo parte de una incomprensión de las mismas y de una visión dual, muy común siempre que se dan este tipo de debates en la academia, y errónea que buscaba posicionar un marxismo más ortodoxo frente a otras posturas renovadoras.

¹⁰ También, en el trabajo de Sala, se puede encontrar una extensiva evaluación y reseña histórica del "adamscismo" en Guatemala.

En 1973, Martínez Peláez respondería de manera directa a la polémica publicando un artículo titulado "¿Qué es el indio?". Aquí, plantearía que los postulados que buscan ligar la lucha de los pueblos indígenas a la descolonización son erróneos en tanto que no comprenden que el "indio" nace con la colonia, reafirmando su postura de que este un producto de la realidad colonial como clase y no como etnia, y, por lo tanto, con la descolonización, desaparecería (Martínez Peláez, 1973).

Flores Alvarado apuntaría en una dirección similar en su artículo "El indio esfumado", ya bastante contundente desde su titulación. Ahí, el antropólogo afirmará que no niega al sujeto que el adamsismo identifica como indígena, sino que señala que "el término indio no es adecuado para su identificación, ya que el término correcto sería el de campesino (...); o el de obrero agrícola o jornalero (...); o como burgués (...), y no aplicándole un concepto genérico a un grupo social heterogéneo, cuya connotación es evidentemente racista" (Flores Alvarado, 1974, pág. 87).

En ese mismo número de la Revista Alero, dedicado, de hecho, a compilar las posturas del debate, Guzmán-Böckler y Herbert entrarían en confrontación directa con los postulados de Martínez y de Flores en un artículo titulado "Las clases sociales y la lucha de clases en Guatemala" (en él, también intervendría el sociólogo guatemalteco Julio Quan). Aquí, reafirmarían su postura sobre el papel que la contradicción étnica tenía en el desarrollo de la lucha revolucionaria (Guzmán-Böckler, Hebert, & Quan, 1973).

El debate se estancaría en este punto. Al menos, entre los autores principales que lo propiciaron. A partir de este momento, tomarían impulso posturas "intermedias" que, estarían más o menos influidas por uno de los dos lados. Por ejemplo, el anteriormente citado Figueroa Ibarra afirmaría que era necesario reconocer las observaciones que "Guatemala: una interpretación histórico-social" había hecho, pero que existían, más bien, una contradicción primaria marcada por la clase social y una serie de contradicciones secundarias entre las que se encontraba la cuestión étnica y que, una vez resuelta la contradicción primaria, las otras desaparecerían con el fin de esta (Figueroa Ibarra, 1976).

Figueroa Ibarra describiría esta tercera posición como la más adecuada en tanto que

"[e]n la formación económico y social guatemalteca existe una contradicción fundamental que se manifiesta en la contradicción entra las distintas clases sociales (explotadores-explotados). Sin embargo, no podemos negar que a la par de esta contradicción fundamental, por su pasado colonial la sociedad guatemalteca enfrenta entre sus contradicciones secundarias la contradicción indio-ladino, de tal forma que no podemos hablar de un ladino

explotador un indio explotado sino de indios y ladinos incorporados a las distintas clases sociales" (*ibid.*, pág. 440).

Por otro lado, el también sociólogo, Edelberto Torres-Rivas reconocería que el trabajo de Guzmán-Böckler plantea problemáticas novedosas, atractivas y necesarias de plantear, pero que se pierden en un trabajo que carece de la construcción metodológica y epistemológica necesaria. Para Torres-Rivas, el trabajo pierde el norte debido a su dispersión en un tomo que es demasiado pequeño para todos los temas que el autor quiso abarcar (Torres-Rivas, 1972).

También, planteará críticas contundentes al análisis del conflicto étnico que harán los autores:

"[l]os méritos al subrayar la situación de colonialismo interno se pierden rápidamente a medida que se asimila ad absurdum la categoría ideal de *colonializador* con la dudosa de ladino y se olvida la categoría sociológica de 'clase dominante' en general, y burguesía agrario-exportadora, en particular. En la lógica de la argumentación se confunden situaciones distintas como punto de partida y así, se sacrifica la 'estructura de clase' por la 'estructura colonial' y se erige ésta en el eje total del análisis.

(...) En efecto, nada justifica, ni aun la pasión por criticar la conciencia orgullosa, hipócrita y cobarde de lo que suponen ladino, que la prometida reinterpretación de nuestra historia sufra en lo relativo a las clases sociales tan burda y superficial interpretación" (*ibid.*, pág. 124)¹¹.

De hecho, Torres-Rivas será de los pocos que valorarán el debate a la luz de los desarrollos del presente; en especial, al analizar cómo la pérdida de los análisis marxistas puede llevar a la fabricación de utopías reaccionarias: "Las utopías retrodialécticas son peligrosas y reaccionarias. En estas líneas finales Severo y Carlos se dan la mano porque aspiran a lo mismo: una identidad indígena como expresión de una ciudadanía moderna. Ni la patria del criollo ni una nación para el indio colonial sino una conciencia étnica y nacional de cara al futuro" (Torres-Rivas, 2007, pág. 53).

Cabe destacar aquí una figura que, sin pretender ser parte del debate, terminó por estar en una especie de punto medio, pero inclinándose hacia el lado de "Guatemala: una interpretación histórico-social" (a diferencia de Figueroa y Torres-Rivas que se decantaron por el trabajo de Severo Martínez), como lo es el antropólogo indígena Joaquín Noval. Noval buscó mediar entre las posturas de Adams y Flores y que reconocía que, efectivamente, el indígena padecía una situación en la que siglos de opresión

¹¹ Cursivas en el original.

le habían llevado a una posición de extrema desventaja frente a otros grupos y, por lo tanto, el Estado debía intervenir en integrarlo socialmente, pero no culturalmente; es decir, el Estado debía proveerle las herramientas para que, superado el "atraso" en el que se encontraba, lograra convertirse en un "ciudadano moderno" sin perder su identidad cultural indígena (Pinto Soria, 1999).

Noval fue un autodidacta que se formó bajo la tutela del Instituto Indigenista Nacional de Guatemala (específicamente, por Antonio Goubaud y Richard Adams), pero que transitaría al marxismo hasta ser uno de los principales cuadros del PGT antes de su asesinato por el Estado, en 1976 (Noval (Aut.) & Salazar (Comp.), 2018). Este tránsito entre las dos corrientes del debate, seguramente, le dio la claridad necesaria para dilucidar posiciones revolucionarias en torno a la idea de integración, pues, en 1972, escribía: "la tarea nacional se orienta hacia el enfrentamiento de los colonizadores extranjeros mediante la unificación de estas dos clases (indios y ladinos) superando sus viejas y estériles luchas internas" (Rosada Granados, 1987, pág. 126).

Precisamente, la integración fue el concepto que originó el debate. En última instancia, este se dio, en el seno del marxismo, debido a que, en ese momento, las organizaciones revolucionarias y los pensadores marxistas comprendían, muy opacamente, que existía un solo sujeto revolucionario y, si ese sujeto revolucionario habría de ser la clase trabajadora, cuestionaron los cuadros renovadores, ¿dónde quedaban los miles de ciudadanos indígenas que vivían en condiciones terribles de explotación, muchas veces peores que las del trabajador mestizo más vulnerable?

El sociólogo guatemalteco Gabriel Aguilera expone que este debate plantearía

"que en los países centrales, el pensamiento clásico marxista ha postulado al proletariado como sujeto conductor de esos procesos [revolucionarios] y como formulador principal del proyecto alternativo. En los países periféricos, sin embargo, ese sujeto proletario podría no revestir la calidad que le permitiera ser conductor, ya sea por su debilidad histórica, su número muy reducido o por otras circunstancias que se refieren al escaso desarrollo de las fuerzas productivas en un país dado. Así, aunque exista y participe, en determinadas coyunturas otros sujetos sociales desempeñarían papeles más importantes incluso sujetos sociales que podrían ser más atrasados en sentido histórico" (Aguilera, 1984, pág. 211).

De la academia a la guerrilla y de la guerrilla a la academia

Esta búsqueda del sujeto revolucionario trasladó el debate de los confines de los salones de clases de la Universidad de San Carlos de Guatemala, a los espacios abiertos de la selva y la sierra

guatemaltecas; y de las páginas de las revistas académicas y los libros, a las páginas de los panfletos y las mimeografías clandestinas.

En ese momento de la historia, el movimiento revolucionario armado, al igual que en el resto del continente, no solo estaba estrechamente ligado al pensamiento marxista, sino que era un movimiento con avidez intelectual y capacidad de producción teórica y esta era una característica que no solo se encontraba entre las dirigencias (por lo general, con formación escolar superior), o los intelectuales orgánicos de estas organizaciones.

A pesar de que pocos cuadros lograron integrarse al movimiento revolucionario habiendo superado todo el ciclo escolar hasta el nivel superior, el alto nivel de las escuelas de formación y la creatividad de los cuadros permitieron que muchos militantes, muchos de ellos provenientes de los trasfondos y las clases sociales más vulnerables del país, pensarán en sí y para sí, no solo su clase social, sino también su identidad cultural y étnica.

El debate étnico, por lo tanto, tuvo profundas consecuencias en el seno del movimiento revolucionario partiendo porque fue una de las principales causas de todas las escisiones que se dieron al interior de este¹². En este sentido, una vez el debate étnico alcanzó los campamentos guerrilleros organizados en el nororiente del país, el debate a lo interno de estas organizaciones no se hizo esperar.

A principios de la década de 1970 se enfrentaban dos facciones a lo interno de las Fuerzas Armadas Rebeldes -FAR-: por un lado, la dirigencia y los cuadros que provenían del Ejército, que aún mantenían contacto y recibían formación política e ideológica del PGT y que defendían las posturas de Martínez Peláez; por otro, el núcleo integrado por estudiantes universitarios y campesinos y que, si bien no se posicionaba a favor de las posturas böcklerianas, sí argumentaban que era necesario discutir cómo se iba a integrar al indígena en la organización y cuál habría de ser su "papel" (Payeras, 1980).

Tras la derrota militar que sufren las FAR en el oriente del país, parte de sus cuadros se exilian en la selva fronteriza del estado mexicano de Chiapas. Tras la reagrupación y reorganización de fuerzas, una columna guerrillera entraría a la zona del Ixcán a través de la Selva Lacandona, en 1972, con el

¹² Salvo por las escisiones que sufriría el PGT, será una de las causas principales tanto de la escisión que dio origen a las Fuerzas Armadas Rebeldes -FAR- en 1962, como a todas aquellas que se dan a partir de la década de 1970, sin obviar que también estuvieron vinculadas, todas estas (tanto la de las FAR como las posteriores), a la importancia que se le daba o no al papel de la lucha armada y a la independencia de los distintos órganos regionales de estas organizaciones.

nombre de Nueva Organización Revolucionaria de Combate -NORC- que, en 1974, pasaría a ser el Ejército Guerrillero de los Pobres -EGP- tras la celebración de su "Primera Conferencia Guerrillera".

A partir de entonces, el EGP se orientó a partir de las ideas de "Aura Marina Arriola, una de sus fundadoras, [que] tendió a posicionarse más cerca de las tesis de Martínez Peláez, pero sin caer en el determinismo del autor. El EGP fue crítico de los enfoques de Guzmán Böckler y Herbert, pero no participó abiertamente en el debate y más bien fue construyendo su propio pensamiento y práctica a partir, particularmente, de su inmersión en la cultura del pueblo ixil" (Thomas, 2013, pág. 136).

De igual manera, otra escisión de las FAR sucedería en el movimiento revolucionario derivada del debate étnico: junto a los problemas vinculados a la centralidad del mando que buscaba el Regional de Occidente de las FAR (ya separado de esta desde la derrota militar de principios de la década de 1970), la crítica en contra de los ajusticiamientos y las consideraciones sobre la necesidad de mejorar el trabajo político con la población campesina, "[l]a problemática indígena y su incorporación a la revolución fue el tercer gran tema que desgarró al RO de las FAR" (*ibid.*, pág. 134). Esto provoca que, para 1978, el Regional de Occidente pase a posicionarse como una nueva organización revolucionaria: la Organización del Pueblo en Armas -ORPA-.

El líder del Regional de Occidente en ese momento era el hijo de Miguel Ángel Asturias (ganador del premio Nóbel de literatura), Rodrigo Asturias, alias "Gaspar Ilom". Asturias fue editor en Siglo XXI Editores México y ahí entró en contacto con "Guatemala: una interpretación histórico-social"; a partir de este contacto con la obra de Guzmán-Böckler, "Asturias y los fundadores de la ORPA entendieron al "pueblo natural" como fuerza principal de la revolución, sostuvieron el concepto del racismo orgánicamente implantado en la estructura social guatemalteca y sustentaron la tesis de la unidad del pueblo natural, enfatizando historia, opresión y rasgos culturales comunes por sobre diferencias entre los diversos pueblos indígenas" (*ibid.*).

La influencia en la ORPA del texto de Guzmán-Böckler fue tal que uno de los documentos centrales de su línea política se titularía "Documento sobre el racismo", cuya mimeografía sería divulgada, clandestinamente y en masa, entre los estudiantes universitarios bajo el nombre de "Racismo I". Sin embargo, ante las críticas que esta adhesión a la polémica obra del sociólogo guatemalteco provocó, la ORPA decide matizar sus posturas con un nuevo documento titulado "La verdadera magnitud del

racismo" o "Racismo II" de 1978 (Macleod, 2013). En este nuevo documento, la ORPA matizará la importancia del racismo en las relaciones de opresión que se dan en la sociedad guatemalteca y asumirá la posición hegemónica en el movimiento revolucionario acerca de la contradicción principal entre clases y las contradicciones secundarias entre otras relaciones de opresión.

Figuroa Ibarra señala la importancia que tuvo el texto de Guzmán-Böckler para el debate entre las organizaciones revolucionarias que demostraron que la academia había "unilaterizado la visión del país, desde una perspectiva urbana" (Figuroa Ibarra, 1986, pág. 30). En su quehacer revolucionario, estas organizaciones pusieron en duda

"las afirmaciones tradicionales con respecto al papel que las distintas clases sociales del país jugaban o deberían desempeñar en el proceso político del país, demostró en la práctica como siendo la situación de clase el motor fundamental de la confrontación social, la cuestión étnica desempeñaba, un papel de creciente importancia en la conciencia política de las masas de campesinos indígenas que se incorporaban al proceso revolucionario. Esta participación política demostró también como los campesinos indígenas transitaban de "etnia en sí" a "etnia para sí" (*ibid.*).

Así quedarían organizadas las cuatro principales organizaciones revolucionarias alrededor del debate étnico. A estas 4 organizaciones (PGT y FAR del lado de Severo Martínez, EGP posicionado en una especie de punto medio y ORPA del lado de Guzmán-Böckler) habrían de añadirse dos escisiones fundamentales sobre esta cuestión: la escisión del Movimiento Indio-Tojil del EGP entre 1976 y 1977, que se reivindicó abiertamente "indianista" y que afirmaba que "[l]a postura indianista sostiene que las reivindicaciones nacionalistas y clasistas del pueblo indio deben estar asociadas a lo largo de la lucha. Ellas deben iluminarse recíprocamente y deben ejecutarse conjuntamente" (Macleod, 2011).

Es fundamental mencionar que el Tojil entra en el debate étnico con una postura que parte no ya desde ninguno de los dos autores que dieron pie al mismo, sino con una postura desde los pueblos originarios. Esta organización trabajará estrechamente con el Comité de Unidad Campesina -CUC- y terminará por rechazar la guerra al considerar que no es una guerra de los indígenas, esto tras el rechazo de la URNG, entonces la organización política aglutinadora de los movimientos revolucionarios, a integrarla como parte de esta.

La postura del Movimiento Indio-Tojil estuvo tan fuera de la norma que se planteó una propuesta revolucionaria para la estructura político-organizativa del Estado guatemalteco en su documento

"Guatemala: de la república burguesa centralista a la república popular federal", publicado en 1978, en donde planteará una estructura federal en la que cada cuerpo estatal sea conformado por los diversos grupos étnicos en Guatemala. Las posiciones del Movimiento Indio-Tojil serán identificadas:

"por sus contenidos, posturas y proyecto político que plantea, pero sobre todo por la metodología utilizada (el método dialéctico), estamos ante un etnonacionalismo marxista o –si se quiere– una suerte de marxismo panétnico maya; que hay que comprender –por su radicalidad y propuesta–, dentro del contexto del desarrollo de la política contrainsurgente, la lucha revolucionaria y sus contradicciones internas entre sujetos de diferente origen étnico, en donde la cuestión nacional –desde la perspectiva de sus protagonistas– es central y prioritaria, y no secundaria, dentro del proceso y proyecto de sociedad a construir" (Ramos Muñoz, 2016).

Estas posturas recibirán fuertes críticas por parte del movimiento revolucionario. Sin embargo, será una de las principales fuentes para la construcción del movimiento maya posterior a la guerra. Especialmente, a través de su organización de solidaridad internacional, el Movimiento de Acción y Ayuda Solidaria -MAYAS-, y su órgano de difusión, la Revista Ixim, cuya aparición en 1977 (...) supone un salto cualitativo importante en la conformación de la idea de una comunidad política, que entonces era ideológicamente muy diversa (Bastos & Camus, 2003).

La otra escisión importante será la del Movimiento Revolucionario del Pueblo-Ixim -MRP-Ixim- que se escindiría de la ORPA en 1982 y que también reivindicará posturas cercanas al indianismo y que, frente al abandono de Tojil por la lucha armada, "el Ixim, en cambio, la reivindicaría como necesaria para la liberación de los pueblos originarios" (Macleod, 2013), lo que llevará a otro debate, muy importante en la época, sobre la importancia de la lucha armada para la liberación de los pueblos originarios frente a la lucha política¹³. El Ixim tampoco integraría la URNG y sería rápidamente desarticulado por las fuerzas represivas del Estado.

Durante estos años, las demás organizaciones guerrilleras también publicarían textos interesantes alrededor del debate reafirmando la línea que, inicialmente, habían tomado: por su lado, el EGP publicaría "Los pueblos indígenas y la revolución guatemalteca", en 1983; mientras que el PGT defendería sus posturas con "La cuestión indígena", de 1984, y las FAR harían lo propio con "La cuestión

¹³ Aunque no es menester ahondar en la importancia de este debate, es fundamental resaltarlo; especialmente, porque se da en el contexto posterior al genocidio contra la población maya ixil, lo que implica la derrota militar del movimiento revolucionario y su paso a las tácticas defensivas hasta el fin de la guerra.

étnico nacional en Guatemala", publicado en 1986. Por otro lado, una escisión del EGP que decidió abandonar la lucha armada tras el debate que se suscitó alrededor de la eficacia de esta, Octubre Revolucionario, publicaría sus "Tesis sobre la cuestión étnico-nacional", bastante afines a la postura del EGP, en 1987.

Para concluir: ¿Qué queda de aquel debate?

A partir de la década de 1980, el genocidio constituyó una prueba más que evidente de la existencia del racismo en Guatemala, no solo como ideología, sino como sistema de opresión y de las consecuencias a las que puede llegar (Casaús Arzú, 2009). También, significó la derrota militar, en casi todo el país, de los movimientos revolucionarios, que tuvieron que pasar, de una posición ofensiva, al repliegue defensivo hasta la firma de los Acuerdos de Paz. Parte de esta estrategia defensiva obligó a las organizaciones guerrilleras, fraccionadas y enfrentadas, a hacer viable la conformación de una organización que funcionara como paraguas y que, debido a las eventualidades de la guerra, terminaría por funcionar como organización central (y absorbería a las distintas organizaciones revolucionarias); es así, que, en 1982, se conforma la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca -URGN-¹⁴.

A esta derrota militar, la acompañaron procesos regionales como el neoliberalismo, la globalización, el fin de las dictaduras en el cono sur y el ajuste estructural; esto provocó el inicio de la pérdida de gravitación del marxismo frente a otras corrientes teóricas que permitían obviarlo en favor de posicionar una especie de "reconciliación nacional" y en la búsqueda de un nuevo consenso que no permitiera que la violencia anterior se repitiera. Esto estuvo acompañado del sentir generalizado de la población y la imposición de la comunidad internacional para buscar el fin de la violencia y la necesidad de establecer diálogos de paz entre la URNG y los gobiernos, ahora civiles.

A partir de la década de 1990, con la caída de la Unión Soviética y el retorno de un número importante de académicos que habían migrado al exilio en Europa o Estados Unidos, la influencia estadounidense y del neoliberalismo en la academia guatemalteca terminó por sepultar la importancia que tenía el marxismo (Torres-Rivas, 1990), que ya solo se tenía en cuenta en el seno de la URNG, que, por otro lado, estaba más enfocada en conseguir un acuerdo de paz con el gobierno que le permitiera el

¹⁴ Por la ORPA, las FAR, el EGP y el PGT-NDN; este último es una escisión del PGT original que, posteriormente, será reemplazado por este mismo PGT original tras la práctica desarticulación de sus estructuras por parte del Ejército.

paso a la vida política, la libertad de sus militantes, su no persecución y la defensa de los Derechos Humanos de todas aquellas poblaciones masacradas, durante la década anterior, por el Ejército.

Todo lo anterior provocó que temas que solían ser de mucha importancia para teorías como el marxismo dejaran de tocarse, desplazando el debate étnico al olvido¹⁵. Por lo que, realmente, el debate no tuvo una conclusión; al menos, no una que se pueda considerar satisfactoria: como parte de la necesidad de reorganizar fuerzas a raíz de la derrota militar de principios de la década de 1980, la constitución de la URNG obvió este tipo debates para evitar roces y fraccionamientos; la academia, por su lado, estaba enfocada en otros temas, y, si bien es cierto que las organizaciones indígenas hicieron suyos los planteamientos de Guzmán-Böckler, puesto que lo consideraban idóneo con sus sentires, realmente, poco se profundizó en el autor y sus propuestas a partir de entonces.

En este sentido, cabe mencionar la paradoja provocada, en la academia, por el genocidio: este es prueba fundamental de los extremos a los que puede llevar el racismo como ideología colonial; sin embargo, los estudios, investigaciones, trabajos y debates, a partir de ese momento, ignoraron la temática del racismo y el debate étnico que tanta importancia le había dado a este concepto, ya sea a favor en contra, para pasar a discutir temáticas como la paz, la reconciliación, el fin político y negociado de la violencia, la desmovilización y reincorporación a la vida civil de los combatientes, la seguridad, la reconstitución del ejército contrainsurgente a un ejército civil, los Derechos Humanos, entre otros¹⁶.

Hoy en día, los movimientos sociales se pueden identificar en uno de los dos lados del debate, o al medio, según sea la organización revolucionaria de la que vengan sus miembros y lo que establezcan sus programas. Por ejemplo, las grandes organizaciones sindicales y la gran mayoría de facultades de la Universidad de San Carlos plantean de lectura obligatoria "La patria del criollo", esto debido a la relación estrecha que mantuvieron con el PGT; por otro lado, las organizaciones campesinas, que tan cercanas habían sido a la propuesta "severiana", ya no solo se reivindican campesinas sino que muchas veces lo

¹⁵ No solo el debate étnico, sino todas las discusiones que acompañan al cuerpo teórico del marxismo como lo son la lucha de clases como causa de la conflictividad social, la economía política como herramienta de análisis de la realidad material o el estudio de los procesos productivos, del trabajo, de los movimientos sociales, entre otros.

¹⁶ Muy pocas voces decidieron afrontar este tema desde el marco de referencia del racismo como ideología colonial que alimentó el genocidio, principalmente, voces estadounidenses o europeas; mientras que, a nivel nacional, destaca la socióloga guatemalteca, Marta Elena Casaús Arzú, como una de las pocas autoras que se ha propuesto teorizar el racismo y sus orígenes y no solamente darlo por sentado como estructura de opresión.

hacen al lado de la reivindicación de su identidad étnica, como puede ser el caso del CUC, CODECA o el CCDA, logrando una especie de punto medio a ambos lados del debate.

A su vez, organizaciones que se declaran, abiertamente, en defensa de los derechos de los pueblos originarios o que, incluso, reivindican el indigenismo, siguen siendo muy cercanas a la propuesta de Carlos Guzmán-Böckler; especialmente, a partir de la publicación de trabajos del autor en solitario durante la década de 1970. Esto es especialmente notable entre las organizaciones mayas del altiplano, especialmente el Consejo del Pueblo Maya de Occidente -CPO-, vinculadas a la casa editorial Cholsamaj que, habitualmente, reedita su versión de "Guatemala: una interpretación histórico-social".

Respecto a la academia, el trabajo de Guzmán-Böckler mantuvo cierta influencia por medio de los trabajos de la socióloga Marta Elena Casaús, que ha publicado libros como "Guatemala: linaje y racismo", en 1992, o "La metamorfosis del racismo en Guatemala", en 1998. Pese a que la autora no lo afirma, se notan las influencias del polémico texto en la forma en que aborda el racismo como ideología colonial que ha permitido la dominación y el ostracismo de más de la mitad de la población y la imbricación de esta ideología racista con las identidades de los mestizos para explicar por qué estos suelen identificarse más fácilmente con los criollos que con los indígenas. Sin embargo, la postura tan criticada de Guzmán-Böckler al respecto de la "no existencia" del ladino ha sido rechazada por la autora, así como por otros académicos identificados con el autor.

Desde la óptica "severiana", se puede destacar el trabajo de tesis doctoral del sociólogo Mario Roberto Morales, antiguo militante del MRP-Ixim, publicado en 1998 bajo el título de "La articulación de las diferencias o el síndrome de Maximón: los discursos literarios y políticos del debate interétnico en Guatemala", en donde aborda el viejo debate sobre la búsqueda del sujeto revolucionario y plantea con cierta mirada renovadora que es fundamental no la eliminación de lo indígena o lo ladino, sino el fomentar estas identidades en el marco de fomentar una identidad de clase subalterna que permita aglutinar estas diferencias, una propuesta muy parecida a la de Joaquín Noval.

También, los hay quienes entraron en su día al debate y que, con el peso de los procesos mencionados anteriormente, pasaron a centrar sus intereses en otros temas, como puede ser el caso de

los sociólogos Carlos Figueroa Ibarra o Edelberto Torres-Rivas¹⁷. En este sentido, esta fue y es la tendencia más común en la academia guatemalteca: favorecer otras temáticas consideradas más importantes, frente a retomar los postulados, hipótesis, encuentros y desencuentros que el "debate étnico" dejó.

Por otro lado, hay varios intelectuales indígenas, muy importantes en la actualidad, que ya ni siquiera toman postura dentro del debate, sino que, desde sus voces y sus cosmovisiones, de acuerdo al grupo étnico al que pertenecen, han planteado el tema del racismo y la identidad y su imbricación con la clase social desde una mirada renovadora y decolonial. Tales son los casos del antropólogo kaqchikel Edgar Esquit, la antropóloga k'iche' Irma Alicia Velásquez, la socióloga k'iche' Gladys Tzul Tzul, la antropóloga kaqchikel Aura Cumes o el intelectual kaqchikel Demetrio Cojtí, entre otros.

Como se mencionó, el debate no tuvo un cierre. Aunque la violencia desatada por el Estado y las necesidades de la clandestinidad y la lucha revolucionaria lo hayan dejado de lado, aun, es muy común escuchar, en los cursos impartidos en la Universidad de San Carlos de Guatemala o al dialogar con docentes en sus pasillos, la importancia y la vehemencia con la que el debate se desarrolló en sus años más álgidos; sin embargo, es más difícil escuchar mencionar algo sobre las conclusiones o los puntos que el debate en puso sobre la mesa para continuar la discusión. Si bien muchas de las posturas asumidas, en aquel momento, hoy en día, se encuentran superadas o desfasadas, los puntos centrales del debate se mantienen y son fundamentales, tanto para comprender los movimientos sociales en Guatemala, como aspectos fundamentales de su sociedad y las relaciones que se desenvuelven dentro de esta.

Referencias

- Aguilera, G. (1984). El nuevo sujeto de la lucha en Guatemala. *Revista Mexicana de Sociología*, 46(3), 211-240.
- Alvarez Gómez, N. (2016). "El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 15, 150-160.
- Alvarado Arellano, H. (1975). *Apuntes para la historia del Partido Guatemalteco del Trabajo*. Ciudad de Guatemala: Ediciones del PGT.

¹⁷ Es necesario hacer la, siempre dolorosa, nota cuando se habla de la intelectualidad activa durante los años de la guerra y es que gran parte de quienes, de una u otra forma, intervinieron en el debate fueron asesinados por el Estado de Guatemala, sus aparatos represivos o sus grupos paramilitares.

- ASIES. (1991). *Más de 100 años del movimiento obrero urbano en Guatemala. Tomo I: Artesanos y obreros en el periodo liberal (1877 - 1944)*. Ciudad de Guatemala: ASIES.
- Bastos, S., & Camus, M. (2003). *Entre el mescal y el cielo: Desarrollo del movimiento mya en Guatemala*. Ciudad de Guatemala: FLACSO.
- Casaús Arzú, M. (2009). El Genocidio: la máxima expresión del racismo en Guatemala: una interpretación histórica y una reflexión. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, [Online]. Obtenido de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/57067>
- Escobar Urrutia, G. (2014). Joaquín Noval Antropología y Revolución (1953-1976). En J. Noval, *La antología de Joaquín Noval*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria.
- Figueroa Ibarra, C. (1976). *El proletariado rural en el agro guatemalteco*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria.
- Figueroa Ibarra, C. (1986). Ciencias sociales y sociedad en Guatemala. *Revista de Ciencias Sociales*, 33, 13-39.
- Figueroa Ibarra, C. (Mayo-Agosto de 2006). Izquierda y violencia revolucionaria en Guatemala (1954-1960). *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 1646, 395-414.
- Flores Alvarado, H. (1970). *Proletarización del campesino de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Editorial Piedrasanta.
- Flores Alvarado, H. (1974). El indio esfumado. *Revista Economía. Revista trimestral del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales*, 13(41), 86-108.
- Flores Alvarado, H. (1974). El proceso de proletarización. *Revista Alero: Suplemento*, 3(3).
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación del marxismo. Historia del marxismo en América Latina*. Ciudad de México: Ediciones Plaza y Valdés.
- González Ponciano, J. R. (1994). El indigenismo y la construcción de la nación en Guatemala (1959 - 1993). *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, 172-193.
- Guzmán-Böckler, C. (1975). *Colonialismo y Revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán-Böckler, C., & Herbert, J.-L. (1970). *Guatemala: una interpretación histórico-social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán-Böckler, C., Hebert, J.-L., & Quan, J. (1973). Las clases sociales y la lucha de clases en Guatemala. *Revista Alero*, 3(3).
- López Larrave, M. (2019). *Breve historia del movimiento sindical guatemalteco*. Ciudad de Guatemala: Editorial Fénix.
- Macleod, M. (2011). ¡Que todos se levanten! Rebelión indígena y la Declaración de Iximché. En M. E. Vela Castañeda, *Guatemala, la infinita historia de las resistencias* (págs. 439-480). Ciudad de Guatemala: Magna Terra.

- Macleod, M. (2013). Pueblos indígenas y revolución: Los (des)encuentros entre indianistas y clasistas. En F. Guatemala, *Guatemala: Historia reciente (1954-1996). Tomo III: Pueblos indígenas, actores políticos* (págs. 25-58). Ciudad de Guatemala: FLACSO Guatemala.
- Mariátegui, J. C. (1980). *Ideología y Política*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Martínez Peláez, S. (1970). *La patria del criollo. Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Martínez Peláez, S. (1973). ¿Qué es el indio? *Revista Alero, 3era. Época*(1), 36-46.
- Noval (Aut.), J., & Salazar (Comp.), G. (2018). *Joaquín Noval: Una antología*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Payeras, M. (1980). *Los días de la selva*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Pinto Soria, J. C. (1999). *El debate sobre la cuestión étnica en Guatemala (1944-1970)* (Vol. Boletín No. 40). Ciudad de Guatemala: CEUR-USAC.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11-20.
- Ramos Muñoz, B. (2016). Contexto y fecha del documento "Guatemala de la República Burguesa Centralista a la República Popular Federal". *Revista De Investigación Y Proyección Eutopía, 1*(1), 179-213.
- Rosada Granados, H. R. (1987). *Indios y ladinos*. Ciudad de Guatemala: Editorial Universitaria.
- S.S.A. de la I.C. (1929). *El movimiento revolucionario latino americano. Versiones de la primera conferencia comunista latinoamericana*. Buenos Aires: Revista La Correspondencia Sudamericana.
- Sala, L. (2011). La política de integración social en Guatemala a la luz del Seminario de Integración Social Guatemalteca. *Boletín de la Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica*(49), Revista Digital.
- Taracena Arriola, A. (1989). El primer partido comunista de Guatemala (1922-1932). Diez años de una historia olvidada. *Anuario de Estudios Centroamericanos, 15*(1), 49-63.
- Thomas, M. (2013). La gran confrontación: El segundo ciclo revolucionario 1972-1983. En F. Guatemala, *Guatemala: Historia Reciente (1954-1996). Tomo II: La dimensión revolucionaria* (págs. 121-198). Ciudad de Guatemala: FLACSO Guatemala.
- Torres-Rivas, E. (1972). Reflexiones en torno a una interpretación histórico-social de Guatemala. *Revista Mexicana de Sociología, 34*(1), 115-131.
- Torres-Rivas, E. (Julio-Agosto de 1990). Retorno al futuro. Las Ciencias Sociales vistas de nuevo. *Revista Nueva Sociedad*(108), 18-27.
- Torres-Rivas, E. (2007). Severo y Carlos: Dos interpretaciones históricas 35 años después. En C. I. Guatemala, *Lectura a fondo: El debate 36 años después. Tierra e identidad 96-06. Género y violencia* (págs. 35-58). Antigua Guatemala: AECI.

Ureña-Martínez, K. (2010). *Surgimiento del indigenismo en Guatemala: La relación del Estado con los indígenas. Tesis de grado*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Historia.

Nota: el autor, *Beltetón Morales, Melvin Arnoldo* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo *El marxismo guatemalteco: la singularidad de un marxismo latinoamericano atravesado por el "Debate Étnico"*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

El marxismo latinoamericano de Mariátegui: más allá de la *dóxa*

Mariátegui's Latin American marxism: Beyond dóxa

Cordano Guevara, Stefano Giordan¹

Correo: cordano.cordano@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7346-1620>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14765380>

Resumen

Muchos autores de nuestros tiempos se han enfrascado en la disputa sobre si José Carlos Mariátegui es un autor “heterodoxo” u “ortodoxo”. Esta temática típica de los autores latinoamericanos de las últimas cinco décadas ha implicado una desfiguración parcial o total del autor peruano para “adaptarlo” a las teorías posmodernas vinculadas al denominado “marxismo crítico”, que incluye un variado listado de corrientes que aparecieron como reacción al marxismo-leninismo tradicional de la primera mitad del siglo XX. El presente trabajo pretende aportar a la resolución de dicho conflicto planteando un Mariátegui contextualizado y, por ello, más allá de la *dóxa* de nuestros tiempos.

Palabras clave: Mariátegui, marxismo-leninismo, marxismo crítico, socialismo.

Abstract

Many authors of our times have gotten involved in the dispute over whether José Carlos Mariátegui is an “heterodox” or “orthodox” author. This typical theme of Latin American authors from the last five decades has entailed a partial or total disfiguration of the Peruvian author to “adapt him” to the Postmodern theories attached to the denominated “critic Marxism”, which includes a varied list of currents that appeared as a reaction to the traditional Marxism-Leninism from the first half of the 20th century. The present work pretends to contribute to the resolution from said conflict presenting a contextualized Mariátegui and, therefore, beyond the *doxa* of our times.

Keywords: Mariátegui, Marxism-Leninism, critic Marxism, socialism.

¹ Liedo. Lengua y Literatura. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Chile.



Introducción

Tal y como evidencian los rigurosos análisis y publicaciones del académico cubano Felix Valdés García, el pensamiento latinoamericano ha construido la crítica en áreas como la filosofía, la historiografía, la antropología, etc., de forma plenamente innovadora. En la convergencia entre subjetividades nacionales y la modernidad se ha elaborado una teorización con determinados ordenes categoriales propios de la región. Al igual que en otros continentes, en América Latina se han tomado los aportes de la humanidad en el ámbito de los estudios sociales y las humanidades. Siguiendo con esta línea que evidencia la innovación teórico-práctica de los trabajadores intelectuales presentes en nuestra región, vale destacar que la construcción y posterior auge del marxismo fue el fenómeno filosófico que más incidencia generó en la modernidad, permeando todos los campos del conocimiento: filosofía, arte, ciencias exactas², economía política, economía aplicada, sociología, antropología, etc. El marxismo logró incidir en la realidad de forma tal que se crearon “Estados marxistas”, en un mundo donde nunca habían existido ni existirán “Estados hegelianos”, “Estados Feuerbachianos” o “Estados Heideggerianos”, etc. Dicha incidencia imperativa llegó a tierras latinoamericanas con una fuerza relacional entre lo endógeno y exógeno.

Cuando se habla de marxismo latinoamericano, seguramente lo primero que viene a la mente de un estudiante son figuras tales como: Ernesto Guevara, Fidel Castro, Emilio Recabarren, Victorio Codovilla o José Carlos Mariátegui. En el presente trabajo nos encargaremos de este último, intentado abordar lo relativo a sus aportes, como también las discusiones que han rondado su personalidad. La finalidad será siempre la búsqueda de una interpretación coherente con el contexto y las marcas textuales del pensador peruano. Entonces, este trabajo no pretende hablar por José Carlos Mariátegui, sino ser profundamente honesto con las intenciones comunicativas que tenía dicho autor.

En torno a la figura de Mariátegui, y como sucede en cada pensador marxista reivindicado de forma totalizante en occidente, por lo general hay dos bandos: ortodoxos y heterodoxos. Los primeros, por lo general relacionados a la Academia sino-soviética, califican a Mariátegui de un digno intérprete y teórico

² En estricto rigor, varios logros científicos se lograron en tanto se produjeron en Estados socialistas que disponían de una nueva ética de las ciencias al servicio de la humanidad. Gracias a ello, hoy disponemos de diversidad de aparatos tecnológicos e innovaciones científicas, los cuales no podríamos asegurar poseer sin la existencia de dichos Estados.

del marxismo-leninismo tradicional³, y lo argumentan en diversidad de textos, recurriendo al puño y letra del mismo Mariátegui, aunque haciendo hincapié en ciertos apartados y dando menor acentuación a otros. Los últimos, generalmente relacionados con la Generación de Sinaloa y la Academia occidental⁴, plantean una relación de oposición entre marxismo ortodoxo⁵ y heterodoxo⁶, incluyendo a Mariátegui en ese último bando integrando así el denominado marxismo crítico⁷. Ahora bien, los autores que consideran a Mariátegui un leninista tradicional son Jorge del Prado, Otto Vargas (aunque en otro sentido⁸), Gianandrea Nodari⁹, etc. Y los que consideran al autor peruano como un pensador heterodoxo, están Flores Galindo, Aricó, Terán, Guirola, etc.

³ Desde ahora ML.

⁴ Con esto me refiero a la disputa existente en materia de Ciencias Sociales y Humanidades en las academias occidentales, euroasiáticas y comunistas: es decir, el corpus categorial en Occidente (principalmente la academia anglofrancesa y germana) es distinto al de la academia euroasiática (principalmente la academia rusa) y en relación con la academia comunista (China, Laos, Cuba, Vietnam y Corea). Existe una competencia, censura, y disputa ideológica. Esto es apreciable teórica y prácticamente: las academias son extensiones del Estado, son instituciones, y por ello responden a intereses estatales; por otro lado, se puede hacer el ejercicio de explorar los trabajos realizados en torno al concepto de "democracia" y notaremos enormes diferencias bibliográficas, ontológicas, categoriales, etc. En el presente trabajo analizaremos el entendimiento de "heterodoxia" concretamente de la academia occidental, extraído esencialmente de la academia mexicana y argentina que opera mayormente dentro del orden teórico occidental.

⁵ En relación con este concepto, en términos generales refieren al marxismo-leninismo tradicional que se aplicó en la URSS hasta 1953 y que se sigue aplicando hoy en países asiáticos como China, Laos, Corea o Vietnam (por ej.: la noción de Estado leninista tradicional se aplica en estos países en contraposición al Estado de todo el Pueblo aplicado en la URSS post-1956. O las nociones filosóficas en términos generales que entienden al marxismo como una ciencia -véase los discursos de Xi Jinping sobre esto, en los cuales plantea que la filosofía antes de Marx era mera metafísica y se suscribe a las posiciones soviéticas de entender el marxismo-leninismo como ciencia-). Esto también es apreciable en términos generales en la Editorial Lenguas Extranjeras de la R. P. China y en los documentos oficiales del PCCh, véase: ebook.theorychina.org.cn

⁶ Sería aquel marxismo que no concibe al mismo como una ciencia, sino más bien como una herramienta de constante repliegue crítico que permite elaborar creativamente una serie de teorías que no son uniformes o unilaterales. Pretende abordar nuevos sujetos históricos y establecer como fundamento la noción crítica del marxismo. No tiene una clara materialización concreta en un Estado, pero sus autores suelen hacer referencias que podrían implicar que sus modelos más próximos podrían ser Venezuela, Nicaragua o lo relativo al "socialismo del siglo XXI" (cuestión bastante debatible, personalmente creo que estos procesos latinoamericanos poco o nada tienen que ver con el MC y más tienen que ver con la teología de la liberación, el tradicionalismo, la "creación heroica" y la influencia del socialismo chino -por ejemplo, en lo relativo a la Comuna en Venezuela-, etc.). Este marxismo renovado considera al marxismo ortodoxo como un dogma y principalmente cuestionan los manuales de filosofía soviéticos y los Estados socialistas de Europa Oriental en sí. A nivel gnoseológico es un movimiento compacto, a nivel de síntesis teórica es disperso, ambiguo y en muchas ocasiones no tiene suficiente conexión entre un autor y otro.

⁷ Desde ahora MC.

⁸ Otto Vargas entiende el leninismo desde la tradición "maoísta" sudamericana. El "maoísmo" se distingue del Pensamiento Mao Zedong (PMZ, que aplica, por ejemplo, el Partido Comunista de China desde su fundación hasta la actualidad) de la siguiente manera: mientras el PMZ entiende la teorización de Mao como una aplicación concreta del marxismo-leninismo tradicional al contexto particular de China, el "maoísmo" entiende que es una "superación" del ML. Entonces, Otto Vargas comprende que el ML es el marxismo de la época del imperialismo en el periodo de la primera mitad del siglo XX, y el "maoísmo" sería la aplicación del marxismo a la "nueva era", segunda mitad del siglo XX y posteridad. Con esto último, quedaría pendiente investigar si Vargas considera a Mariátegui como un ML tradicional (por lo que tendría menos vigencia) o lo considera un proto "marxista-leninista-maoísta" (en tal caso, tendría una vigencia mayor). De esta manera podrías asociar o no la apreciación de Vargas con la del Partido Comunista Peruano – Sendero Luminoso de Abimael Guzmán, que adquiere su nombre por Mariátegui. Vale decir que esta noción de Otto Vargas es considerablemente posterior a la fundación del Partido Comunista Revolucionario de Argentina, como indica Santiago Siskindovich en su texto *El Partido Comunista Revolucionario y la construcción de la delimitación con el Partido Comunista argentino (1968-1969)*.

⁹ Quien afirma que Mariátegui en Italia ya en 1922 formó una Célula Comunista Peruana, donde expuso su adhesión total a la Tercera Internacional.

Ahora, el pensamiento de Mariátegui, profundamente innovador, a mi criterio no es ni ortodoxo (ML) ni heterodoxo (MC). La oposición existente en la actualidad entre pensadores y teóricos del ML y MC es una cuestión que circula posterior a la muerte de Mariátegui. Es complejo marcar un inicio, pero se puede suponer que como mínimo, desde 1924 emergieron las bases del ML, con la publicación de *Los fundamentos del leninismo*, de Iosif Stalin¹⁰. Pero que, desde 1935 se hizo público y masivo el debate existente entre los defensores del ML y las posiciones críticas de otros autores y políticos. El MC se ha constituido mínimo desde 1959, en un sentido de noción formal y universal (y no sólo informal o local)¹¹, puesto que ahí se hace público el XX Congreso del PCUS de 1956. Con ello, la ruptura sino-soviética (1961); la ruptura albanosoviética (1962) y, en los '70, la ruptura con los eurocomunistas (Italia, España y Francia). Será recién en los '80 donde se consolidan y sistematizan autores latinoamericanos que elaboran públicamente un MC que posicione a Mariátegui como uno de sus principales compositores.

Entonces, dado lo comentado en el párrafo anterior, sería anacrónico hablar de un Mariátegui del ML consolidado o del MC. Recordemos que, bajo estos términos, el MC no es simplemente criticar el ML, (puesto que la crítica es algo vivo y siempre está presente, y por ello los fenómenos históricos que dividieron a los comunistas en tantos momentos del siglo XX), sino que el MC es poseedor de una crítica en concreto, y dicha crítica en concreto es resultado de un contexto histórico que no era coetáneo de Mariátegui. En un sentido histórico, respecto al MC como reacción al ML, podemos destacar un fenómeno central que ocurrió en la segunda mitad de los '50 y que modificó el campo socialista, generando la ruptura sino-soviética (1961) y sino-albanesa (1962)¹²: los chinos defensores del ML, los soviéticos que, digamos, crearon condiciones favorables para el auge y despliegue del MC¹³ entre 1956

¹⁰ Su traducción al español fue bastante posterior. Entre 5 y 8 años después, dependiendo la fuente.

¹¹ Por supuesto que antes de esta fecha han existido corrientes que se podrían catalogar según determinados autores como corrientes históricas del "marxismo crítico" como reacción al ML, como es el caso de titoísmo y browderismo de los '40, el bujarinismo o trotskismo en los '30, la Escuela de Frankfurt, etc. Pero, incluso en caso de que así sea, no tuvieron una relevancia teórico-práctica de forma global. Será tras los acontecimientos de 1956 que se construye un fenómeno, una tendencia, que podría ser calificada históricamente como "global" y realmente trascendente.

¹² No sólo entre estos dos países se generaron tensiones con la URSS, sino también Vietnam, Corea, Laos y en menor medida la RDA junto con Rumanía tuvieron cierto grado de tensiones pasivas con la nueva dirección de la URSS entre el '56 y '64. Más tarde, las tensiones con la cúpula de la URSS de 1985 a 1989 fue total con estos países. Esto queda expreso en los documentos de dichos partidos, en las cartas que se enviaron, en las entrevistas y cuadernos de la cárcel de Erich Honecker, etc.

¹³ Evidentemente el MC de nuestros días, como resultado de la posmodernidad y especialmente de la academia occidental, se distancia teóricamente de las tesis soviéticas de Jrushchov, Kosygin y Liberman con respecto a la construcción socialista. Lo que quiero destacar, es que el MC como fenómeno de determinada interpretación del marxismo que pretende poner en jaque el ML, se vuelve un fenómeno global con la llegada al poder en la URSS de estos dirigentes. Este fenómeno netamente histórico, sin lugar a duda, jugó un papel fundamental en el posterior auge del MC posmoderno que abordamos en el presente trabajo.

y 1964 (y más tarde entre 1985 y 1991). Luego, el MC adquirió formas más radicales que podemos visualizar en el eurocomunismo, en el carrillismo español, en los vestigios de Frankfurt, y luego en los '80 rápidamente el MC se transformó en el dominante en todo occidente. Cada academia occidental tiene cátedras de un marxismo como reacción al marxismo soviético tradicional. Con la posmodernidad y los procesos políticos, militares, geopolíticos e ideológicos que concluyeron en la caída de los Estados socialistas de los países del Bloque del Este, el MC terminó adquiriendo principalmente la forma del denominado posmarxismo (del argentino Ernesto Laclau y la belga Chantal Mouffe) o neomarxismo (promovido principalmente desde la Fundación Rosa Luxemburgo, con referentes políticos como los chilenos Daniel Jadue y Camila Vallejo). No obstante, igualmente existen corrientes en tensión con estas dos últimas mencionadas, como la corriente de Nestor Kohan, que calificaremos de "marxismo arielista¹⁴", y otras tantas que podrían estar enumeradas en un largo listado.

La ortodoxia y Mariátegui

El concepto de ortodoxia en la década del '10 y '20 del siglo pasado tenía una connotación muy distinta a la que tiene actualmente el MC, movimiento que lo utiliza con tonalidad peyorativa. En los tiempos de Mariátegui varios autores se exponían como defensores de la ortodoxia metodológica, dentro de los marxistas ortodoxos más conocidos está Plejanov, quien fue profundamente criticado por los marxistas-leninistas ortodoxos, quienes lo calificaban de forma peyorativa con acentuaciones que implicaban un negativo dominio de la dialéctica -véase a Mijaíl Lifshitz-. Los marxistas-leninistas que se reclamaban desde la ortodoxia contienen autores como Lukács y Gramsci; este último entendía que la ortodoxia filosófica consistía principalmente en la totalidad filosófica de las potencialidades de un sistema filosófico: esto es, "que la filosofía de la praxis se basta a sí misma, contiene en sí todos los elementos fundamentales para construir una totalidad integral" (166). Bajo estos términos, autores tan curiosamente reivindicados por el MC (como Gramsci) se proclaman y defienden el ML ortodoxo, entienden como científico la filosofía de la praxis. Ahora bien, entendiendo las oposiciones existentes entre autores como Plejanov (Martov, Axelrod, etc.) y Lenin (Stalin, Zhdanov, Gramsci, etc.) podemos entonces hablar de *ortodoxias*.

¹⁴ Corriente profundamente romántica, que emerge como reacción a las tendencias a la científicidad del ML. Uno de sus mayores exponentes es el argentino Néstor Kohan. En cierta medida sus ideas se ven impregnadas en el partido francés Nuevo Partido Anticapitalista de Christine Poupin y Philippe Poutou.

Dentro de estas *ortodoxias*, la ML estaba representada en un sentido práctico (*praxis*) en la figura de Stalin (lideró la administración del país de 1922 a 1952) y la teoría del *socialismo en un solo país*, la NEP, y la lucha contra las facciones de izquierda y derecha que ambas utilizaron libros, discursos, discusiones teóricas y atentados contra el Estado -véase *Genesis, vida y destrucción de la URSS*, del historiador chileno Jaime Canales-. Ante tales enfrentamientos de facciones y fracciones al interior de los bolcheviques en los '20, Mariátegui expresaba públicamente su cercanía a Stalin:

(...) las soluciones trotskistas no tienen la misma solidez. En la mayor parte de lo que concierne a la política agraria e industrial, a la lucha contra el burocratismo y el espíritu de la NEP, el trotskismo sabe de un radicalismo teórico que no logra condensarse en fórmulas concretas y precisas. En este terreno, Stalin y la mayoría, junto con la responsabilidad de la administración del Estado, poseen un sentido más real de las posibilidades¹⁵.

Ferreya dirá que en la Correspondencia Sudamericana en la que participaba el Partido de Mariátegui, se posicionaban firmemente con el Comité Central del PCUS atacando textualmente las posiciones trotskistas. Esos dichos, textos y fragmentos de Mariátegui pesan mucho más que los calificativos positivos que dio a Trotsky en lo relacionado al papel que cumplió en la Revolución Bolchevique, época en la que el trotskismo, como lo entendemos hoy, no existía como corriente teórica, y previo a sus atentados contra el Estado.

Del Prado dirá que la noción del marxismo que tenían Mariátegui y el ML no difería: "Mientras Stalin dice: 'El leninismo es el marxismo de la época del imperialismo y de la Revolución Proletaria', Mariátegui dice: 'El marxismo-leninismo es el método revolucionario de la etapa del imperialismo y de los monopolios'¹⁶. (Revista Frente N9 3.)" (p.4). A esto, creo yo, se pueden sumar textos de Mariátegui que lo aproximan considerablemente a las posiciones bolcheviques clásicas, al ML. Su texto *La inteligencia y el aceite de ricino* hace una feroz crítica a ciertos movimientos artísticos que calificaba de pequeñoburgueses y que crearon condiciones favorables para el fascismo italiano o, que simplemente no fueron una real oposición, como es el caso del futurismo y quienes se movían alrededor de él: "El futurismo -que fue una faz, un episodio del fenómeno d'annunziano- es otro de los ingredientes psicológicos del fascismo. Los futuristas saludaron la guerra de Trípoli como la inauguración de una

¹⁵ Publicado en Variedades, Lima, 23 de febrero de 1929.

¹⁶ Esta frase de Mariátegui puede ser reforzada con sus afirmaciones en *El imperio y la democracia yanquis*, en el cual afirma que "el imperialismo (...) es la última etapa del capitalismo" (70), al hablar sobre Estados Unidos y su política exterior.

nueva era para Italia”¹⁷. Estas calificaciones más tarde encontrarán mucho sentido en la URSS de los años ‘20 y ‘30, con Lunasharski al frente. Otra idea que se refleja en el texto es la consideración de que la política engloba al arte, es decir, en palabras de Mariátegui: “el arte depende de la política”, y en ello recae la dirección política que brindó el Estado soviético al arte bajo gobernación de Lenin y Stalin. En este mismo texto, Mariátegui, al igual que los bolcheviques, vincula el socialismo a la clase obrera, el fascismo a las clases medias (pequeña burguesía o trabajadores intelectuales): “La clase media, en particular, fue fácil presa del espíritu d'annunziano. (El proletariado, dirigido y controlado por el socialismo, era menos permeable a tal influencia)” (p. 67).

Cuestiones similares podemos suponer en su texto *Los nuevos aspectos de la batalla fascista*, en el cual se establece una crítica principalmente a los elementos liberales y a la democracia burguesa italiana, vinculando al liberalismo con el fascismo, enmarcándose una vez más en una racionalidad leninista. Mariátegui entiende que el fascismo es un formato del capitalismo que se ejecuta como “reacción (...) anti-revolución, o como se prefiera llamarla, contra-revolución. La ofensiva fascista se explica, y se cumple, en Italia, como consecuencia de una retirada o una derrota revolucionaria” (p. 77). Con respecto al financiamiento de los regímenes fascistas, Mariátegui expresa la relación con los Estados demo-liberales: “[l]os clásicos líderes del liberalismo, Salandra, Orlando, Giolitti, con más o menos intensidad, concedieron su confianza a la dictadura. Transitoriamente, la adhesión o la confianza de esa gente resultó embarazosa para el fascismo; le imponía un trabajo de absorción, superior a sus fuerzas, superior a sus posibilidades. El espíritu fascista no podía actuar libremente si no digería y absorbía antes el espíritu liberal”. Pese a las contradicciones existentes entre el liberalismo italiano y el fascismo, que llevaron a su ruptura años más tarde, el fascismo, dirá Mariátegui, fue capaz de absorber a los sectores nacionalistas del liberalismo e, igualmente, a su ala católica. Por último, Mariátegui criticará duramente las posiciones reformistas y parlamentaristas del liberalismo, que pretendían cumplir el rol de *normalizador*¹⁸, mientras que:

los comunistas combatieron esta ilusión. Propusieron a la Aventino su constitución en parlamento del pueblo. Frente al parlamento, fascista de *Montecitorio* debía funcionar el parlamento anti-fascista del Aventino. Había que llevar, a sus últimas consecuencias

¹⁷ (Mariátegui, s/f (a), p.67).

¹⁸ Cursiva de Mariátegui.

políticas e históricas, el boicot de la Cámara. Pero ésta era, franca y neta, la vía de la revolución (p. 79).

En su texto *Lloyd Georg*, podemos notar una clara adhesión al bolchevismo, una crítica a las posiciones “intermedias” entre el capitalismo conservador/fascista y el socialismo que se pueden apreciar en el liberalismo centrista. El componente de clase siempre está presente en su análisis geopolítico. Su texto parte con la siguiente oración: “Lenin es el político de la revolución; Mussolini es el político de la reacción; Lloyd George es el político del compromiso, de la transacción, de la reforma. Ecléctico, equilibrista y mediador, igualmente lejano de la izquierda y de la derecha, Lloyd George no es un fautor del orden nuevo ni del orden viejo. Desprovisto de toda adhesión al pasado y de toda impaciencia del porvenir (...)” (Mariátegui, s/f(b). párr. 1). Mariátegui distinguirá al liberalismo como una corriente teóricamente enajenada de la realidad concreta, dirá que Lloyd George no es nacionalista, tampoco es internacionalista; no es individualista, tampoco es colectivista; “sus puntos de vista son provisorios, mutables, precarios, móviles” (Párr. 2). Cerrará su texto con una crítica al liberalismo, a las posiciones centristas.

En *El sentido histórico de las elecciones inglesas de 1924* se puede corroborar un análisis leninista clásico sobre el Estado y los procesos de elecciones en Estados capitalistas; no podríamos notar mayor diferencia con Lenin en su calificación del proceso electoral inglés de las últimas décadas en lo relativo al conflicto entre liberales y conservadores. Podríamos destacar que el estilo escritural de Mariátegui es como si pensara en voz alta, lo que genera una marcada honestidad y ciertos tintes de dispersión que vuelven el texto grato a la lectura, mientras que tanto Lenin como Stalin escriben -ciertos textos- con un carácter pedagógico y con marcas textuales mucho más impersonales. Lo mismo se replica en *Nitti*, en lo relativo a la crítica a los teóricos burgueses y sus posiciones relativistas. Quisiera destacar algo adicional en este texto: Mariátegui siempre tiene presente en sus análisis una marcada distinción entre lo local y lo global; constantemente sus textos hacen referencia a aquello, no solo en *Nitti*, sino que en *La escena contemporánea*. La constitución del ser social de la teoría leninista, tendrá entonces un interés especial por parte del pensador peruano.

Sobre las ortodoxias presentes en la Unión Soviética, se podrían destacar varias corrientes, la ML (la oficial), el trotskismo, la oposición obrera, los bujarinistas, etc. Ortodoxias porque también son sistemas cerrados y consolidados a nivel teórico, que se bastaban en sí mismos o que tenían dicho objetivo

teórico-práctico, además eran irreconciliables entre sí. Independiente de que con frecuencia los teóricos del MC se sientan identificados o muestren simpatía por Trotsky, el trotskismo es un sistema cerrado y, en muchos casos en relación con el marxismo, es incluso más ortodoxo que el ML -véase el argumento de *La revolución permanente*, que rechaza la idea de adaptar el marxismo a un nuevo contexto para los países del Tercer Mundo, atacando la postura leninista del *Eslabón más débil*¹⁹-. Entre todos estos sistemas, Mariátegui públicamente se suscribe al ML.

Sobre lo anterior, lo podemos corroborar en la evolución que tuvo un escrito de él, que en su etapa de “borrador” intentó conciliar de alguna forma a Trotsky con la posición oficial del Comité Central del Partido. Este borrador que nunca fue publicado por Mariátegui es un manuscrito llamado *Trotsky y la oposición comunista*, fechado el 25 de febrero de 1928. En este texto vemos un lúcido Mariátegui, que contextualiza la cuestión de las diferencias teóricas al interior del Partido de la Rusia socialista, comenta que Lenin siempre tuvo que debatir y defender sus puntos en violentos debates. Procede Mariátegui a destacar la personalidad de Trotsky, la cual lo volvía alguien que estaba en el centro de la atención, pero a su vez critica sus posiciones individualistas que lo llevaron siempre a tener roces tanto en su pasado menchevique como en su presente bolchevique. Prosigue comentando que Trotsky nunca tuvo buenas relaciones con el Partido pese a cumplir un rol protagónico como Comisario del Pueblo. Relatará en el borrador que Trotsky armó una posición heterogénea²⁰ “en la cual se mezclaban elementos sospechosos de desviación derechista y social-democrática con elementos incandescentemente extremistas, amotinados contras las concesiones de la NEP a los kulács”²¹. Con ello, Mariátegui pese a destacar las características positivas de Trotsky (su personalidad o sus labores en determinados roles) termina exponiendo que su grupo entra en contradicción con la cuestión campesina (Trotsky siempre distante del sujeto campesino; la incorporación del campesino a la revolución fue uno de los elementos centrales de su distancia con Lenin y el Comité Central). Termina su carta explicando que el motivo de los errores de

¹⁹ En esta tesis leninista, se menciona que Karl Marx y Federico Engels teorizaron en la etapa del capitalismo de libre competencia. Pocos años más tarde, tras su muerte, se instaura el capitalismo imperialista de los monopolios. Este acontecimiento modifica la praxis comunista, puesto que hace posible que la revolución socialista no se limite a los países desarrollados, sino que, por el contrario, priorice países subdesarrollados. Se presenta al imperialismo como una cadena y que, en su eslabón más débil, por lo general países subdesarrollados en los que se agudizan las contradicciones del sistema, era más viable la revolución socialista a nivel nacional. Trotsky se negaba a esta posibilidad, argumentando con las posturas de Marx y Engels sobre trasladar el foco revolucionario a los países más industrializados. La posición de Trotsky en este apartado es más ortodoxa con respecto al marxismo que la posición del ML que sería “innovadora”.

²⁰ Lo heterogéneo, que perfectamente para el MC podría operar como sinónimo de “heterodoxia” adquiere un calificativo negativo por Mariátegui.

²¹ En *Figuras y aspectos de la vida mundial*, tomo II.

Trotsky podría deberse a su carácter cosmopolita (hombre de exilio) frente a un Comité Central eslavo arraigado al suelo nacional.

Ahora bien, en su publicación *El exilio de Trotsky*, publicado un tiempo después y tomando el cuerpo del borrador con algunas correcciones y adición de párrafos, Mariátegui agrega que Stalin tiene una teoría más sólida que Trotsky. Mariátegui expone ser contrario a los juicios que califica de “radicales” de Trotsky sobre el “burocratismo” y la NEP. También dirá que Stalin y el CC son realistas tanto en su juicio teórico como en la administración del Estado. Por otro lado, Mariátegui se sumará a las denuncias que el Estado realizó sobre los intentos insurreccionales de la oposición liderada por Trotsky, dirá que “con Trotsky en el puesto de comando, la oposición en poco tiempo ha tomado un tono insurreccional y combativo al cual la mayoría y el gobierno no podían ser indiferentes” (s/f, párr. 6). Cerrará su escrito mencionando que el proceso soviético requiere de teóricos del socialismo nacional - Stalin- y no del socialismo mundial -Trotsky-, “[a Trotsky], [s]e le imagina predestinado para llevar el triunfo, con energía y majestad napoleónicas, a la cabeza del ejército rojo, por toda Europa, el evangelio socialista. No se le concibe (...) llenando el modesto oficio de ministro de tiempos normales. La Nep lo condena de regreso a su beligerante posición de polemista” (s/f, párr. 7).

Para continuar desmintiendo la falsa afiliación trotskista de Mariátegui que mencionan reiteradamente los autores del MC, se puede sencillamente comparar las tesis de *La Revolución Permanente* y el *Programa del Partido Socialista Peruano*: mientras que en el punto 5 del texto redactado por Mariátegui se establece que:

La economía pre-capitalista del Perú republicano que, por la ausencia de una clase burguesa vigorosa y por las condiciones nacionales e internacionales que han determinado el lento avance del país por la vía capitalista> no puede liberarse bajo el régimen burgués, enfeudado a los intereses capitalistas, coludido con la feudalidad gamonalista y clerical, de las taras y rezagos de la feudalidad colonial. El destino colonial del país reanuda su proceso. La emancipación de la economía del país es posible únicamente por la acción de las masas proletarias, solidarias con la lucha antiimperialista mundial. Sólo la acción proletaria puede estimular primero y realizar después las tareas de la revolución democráticoburguesa que el régimen burgués es incompetente para desarrollar y cumplir. (1928, párr. 6)

Por lo que podemos percibir completa sintonía con la política de la 3ra Internacional, una noción del proceso peruano que se adentra en el entendimiento de la teoría del *Socialismo en un solo país*, esto adquiere especial sentido con los puntos posteriores del programa. Mariátegui expone que la clase

burguesa peruana fue inoperante y que, ante dicha realidad, le compete al proletariado y campesinado peruano fundar la nación, elaborando la siguiente mecánica: clase obrera y campesinado – revolución – nación – socialismo peruano. Mientras que para Trotsky sería: clase capitalista – nación – clase obrera – socialismo – socialismo global. No existe similitud alguna entre la concepción general de la revolución en Mariátegui y Trotsky²². En *La revolución permanente* de Trotsky, la tesis 10 (175) desarrolla que sin la instauración del socialismo global no existe triunfo del socialismo nacional, argumentando que las fuerzas productivas no pueden mantenerse en los límites de los Estados nacionales, enmarcando aquí su principal oposición al *Socialismo en un solo país* defendido por Mariátegui.

Los argumentos que sostienen a Mariátegui como un ML podrían continuar: como en el caso de la reseña periodística de la Universidad Popular González Prada, titulada *El tercer aniversario de su fundación José Carlos Mariátegui conmemora a Lenin*, publicado en 1924. Otro caso podría ser el texto *El Partido Bolchevique y Trosky*, en el cual califica a Trosky como “[representante] de una fracción o una tendencia derrotada dentro del bolchevismo” (s/f, párr. 1). Pero me parece que la idea ya está corroborada²³. Pese a ciertos elogios de inicios del siglo XX por el rol que cumplió Trotsky desde 1917 a 1923, pesan más sus literales defensas al *socialismo en un solo país* y la NEP. Los autores afiliados al MC, que tienen siempre cierta simpatía (a veces total) por Trotsky, no podrían argumentar la inventada afiliación trotskista de Mariátegui.

²² A esto podríamos adherir que en el punto 8 (1928, párr.9) del Programa del Partido Socialista Peruano se hace hincapié en que una vez concretada la revolución se instaurará una política de “defensa del orden socialista”, es decir, el nuevo Estado, la Dictadura del Proletariado, utilizará sus extensiones institucionales para defender el proceso ante toda oposición. Esto tiene sentido en tanto el ML entiende que una vez instaurado el régimen socialista siguen existiendo contradicciones de clase, por lo que la restauración del capitalismo es factible, ergo el Estado debe actuar en virtud de evitar cualquier hecho que implique generar condiciones objetivas o subjetivas favorables a la restauración capitalista. Mientras que la teoría trotskista asegura que una vez triunfante la revolución socialista, no hay posibilidad de restauración capitalista salvo en un escenario improbable de guerra civil. Este punto es fundamental, porque lo que los ML llaman “aplicar medidas revolucionarias de seguridad nacional” los trotskistas denominan “burocracia”. En este sentido, podemos ver que el punto 8 entra de lleno en la sintonía teórico-práctica del ML.

²³ Incluso el Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones León Trotsky CEIP en su boletín especial fechado en noviembre del 2002 en su artículo “Entre los orígenes del marxismo latinoamericano y la Revolución Permanente” de Sebastian Quijano, se menciona que la teoría trotskista fue “la superación dialéctica de este [“este se refiere a José Carlos Mariátegui]” (p.9). Esta cita es la conclusión del escrito, el cual se centra en mencionar que la teoría trotskista entiende tres niveles de la “revolución socialista”, estos serían el 1er nivel: la dictadura del proletariado y las tareas democrático-burguesas (tesis 8); el 2do nivel: la concepción internacionalista de Trotsky (tesis 9); el 3er nivel: la etapa imperialista y el socialismo planetario (tesis 10). Para Quijano, Mariátegui sólo llegó a “comprender” el 1er nivel, dejándolo muy por debajo de León T.

La heterodoxia y Mariátegui

Hay cuestiones que nos pueden aproximar a esta hipótesis tal y como refieren los autores vinculados al Grupo de Sinaloa, como también otros académicos coetáneos, quienes sostienen una base de argumentos para situar al pensador peruano dentro del paradigma heterodoxo.

Uno de los casos más destacables es el capítulo X de la tesis doctoral de Yodenis Guirola, titulado "Contrastes argumentales: Marx, Ponce, Mella y Mariátegui ante la problemática emancipatoria". En este texto, el autor toma como base los tres textos más conocidos del pensador peruano: *Figuras y aspectos de la vida mundial*; *La escena contemporánea*; *siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La comparativa analítica se sustenta en la base del significante "emancipación", en este sentido, al igual que el autor cubano Medardo Vitier en su texto *Ensayos de José Carlos Mariátegui*, establece una comparativa entre el Mariátegui y Vasconcelos. Guirola concluirá que el uso del concepto "emancipación" no tiene una intención semántica categorial, sino su *significado* tradicional. En el caso de los siete ensayos, Guirola enumera los distintos sentidos no categoriales que adquiere el significante "emancipación" (en su sentido indígena, republicano, político-nacional, literario, etc.). Por último, Guirola destaca el análisis de la realidad nacional que desarrolla Mariátegui en la relación pasado peruano (*Aillu*) y modernidad.

Guirola destacará igualmente que Mariátegui es un pensador del marxismo heterodoxo porque reajusta su episteme discursiva, esto es, "asume" que hay categorías marxistas que no son aplicables a la realidad latinoamericana. Esto aplicaría especialmente en lo relativo al análisis de sujetos y clases sociales. El trabajo del Yodenis G. es mucho más centrado en Ponce y Mella que en Mariátegui, lo cual dificulta especificar sobre este apartado en concreto. Pero podemos destacar como elemento central el reconocimiento de una aplicación conceptual distinta al indígena y al campesino. Esta no aplicación de determinadas categorías y la invención de otras nuevas, brindaría argumento para sostener la posición de Guirola.

Por otro lado, autores del grupo de Sinaloa, el intelectual peruano Alberto Flores Galindo en su texto *La agonía de Mariátegui: la polémica con la Komintern* arma un Mariátegui que es ajeno al comunismo soviético al momento que elabora un análisis de la realidad nacional integrando conceptos

de creación endógena que justificarían dicha postura. Este texto polémico ha tenido varias respuestas, entre ellas la de Ricardo Luna Vegas en su libro *Sobre las ideas políticas de Mariátegui: refutando a sus tergiversadores*, en el cual critica a Flores Galindo y lo califica de socialcristiano anticomunista. En su juventud Flores Galindo militó en la teología de la liberación, pasó por el MIR²⁴ peruano, y más tarde en Vanguardia Revolucionaria²⁵, partido que actualmente comparte sede con el partido de ideología socialdemócrata occidentalista llamado Partido Socialista²⁶.

Entonces, hasta ahora, el argumento del Mariátegui heterodoxo recae principalmente en el abordaje de nuevos sujetos históricos y nuevas teorizaciones que serían completamente ajenas al marxismo-leninismo tradicional soviético. Ahora bien, todos (ML y MC) concluyen en la capacidad de Mariátegui de perfilar una *creación heroica* para Perú en concreto y Latinoamérica en general, pero el problema se sitúa si Mariátegui es un continuador de la obra leninista clásica o distante a ella. Yo reconozco aportes objetivos de ambas posturas: los leninistas tienen un enorme aporte en lo relativo a la dimensión política de Mariátegui, destacan su asimilación del ML y su entendimiento político; los heterodoxos también juegan un rol importante al destacar principalmente la línea relacional entre lo incaico y lo moderno, lo sociológico en este ámbito. Pero, me situó más cercano a la primera. Si bien es cierto, previamente ya se comentó sobre lo anacrónico que es situar a Mariátegui en una heterodoxia, como también lo insustancial que sería ubicarlo a secas en el leninismo clásico, puesto que los textos fundacionales del leninismo como corriente ideológica de la Komintern se consolidó en los '30; ante esto es valorable tomar postura igualmente. Creo yo que Mariátegui forma parte de la línea proto-leninista en la que se ubican importantes pensadores que, por motivos temporales, geográficos, lingüísticos o políticos, no lograron formar parte del marxismo-leninismo consolidado, sino ser un motor en su prematura forja que terminó consolidándose posteriormente. El argumento principal gira en torno a su noción geopolítica, sus análisis

²⁴ Sólo estuvo un año, de 1969 a 1970.

²⁵ Partido agrarista autodenominado marxista liderado por el Senador Edmundo Murrugarra, el alcalde Alfonso Barrantes y otros cargos públicos. Su praxis política consistía en lo que Karl Marx denominó armonización capital-trabajo, administrar extensiones del Estado peruano para intentar solucionar paliativamente los males del sistema capitalista y apuntar a una victoria electoral en el ejecutivo.

²⁶ Fundado en 2005, integra en sus filas académicos peruanos de las altas esferas de la sociedad peruana que se identifican con el progresismo. Sus dirigentes son miembros del parlamento peruano. El partido forma parte de la Internacional Progresista y públicamente comparte valores con el liberalismo social. Formaron parte del Frente Amplio y actualmente constituyen Nuevo Perú, una coalición socioliberal y feminista, vinculado al Grupo de Puebla, que reúne distintos partidos socialdemócratas regionalistas. Grupo Puebla actualmente gobierna en México, Bolivia a través de Luis Arce que rompió con el MAS, y Brasil.

ideológicos de los sucesos ocurridos en el Partido Bolchevique, y ser literalmente el fundador del Partido Comunista de Perú, en el cual Mariátegui fue una correa trasmisora de la Komintern para Sudamérica²⁷.

Vale decir también, que hay algunos textos de Mariátegui que podrían tomar cierta distancia del ML, lo que no implica necesariamente aproximarse a un MC. Uno de los casos puede ser el análisis del duopolio político de los Estados Unidos en *El imperio y la democracia yanquis*. En este texto, Mariátegui une el Estado -institucionalización del *poder-* con el poder ejecutivo del duopolio político yanqui. Afirma que los Estados Unidos tienen dos características, una es el hecho que es *imperialista* y otra es el hecho que es democrático, el primero lo vincula al Partido Republicano, el segundo al Partido Demócrata. Bien se sabe que el leninismo sostiene que los duopolios suelen representar distintos segmentos del capital (hoy en día podríamos hablar de capital industrial -republicanos- y capital financiero-especulativo -demócratas-). Cuando se trata de "democracia" Lenin se pregunta "¿Para quién?". Puede ser que Mariátegui entienda en este fragmento a la democracia en abstracto o que simplemente sea una interpretación errónea a falta de mayor desarrollo semántico del argumento, me inclino más por esto último, pues así no entra en contradicción con sus escritores de la época.

En fin, los conceptos de heterodoxia y ortodoxia como son entendidos hoy por el MC son anacrónicos. La ortodoxia, la cual la entienden como el marxismo-leninismo institucionalizado en la URSS de Stalin que "impedía" el marxismo "crítico", es un fenómeno bastante posterior a la muerte de Mariátegui. Ningún soviólogo serio se atrevería a afirmar que el ML se había institucionalizado plenamente en la URSS antes de 1930 -véase Jaime Canales, Ricardo Rodríguez Sifrés, Anselmo Santos-. Por otro lado, el marxismo autoproclamado de "heterodoxo" es, a mi juicio, desde el punto de vista práctico: ortodoxa. Lo anterior porque el MC se basa en la dispersión propia de la academia occidental, incapaz de armar un sistema cerrado que podría ser funcional y eventualmente institucionalizado en la praxis, no existe Estado marxista "heterodoxo" como si bien existen y han existido Estados marxistas "ortodoxos" en desarrollo o descomposición. Por otro lado, a través de la bibliografía que suelen tener los académicos del Grupo de Sinaloa -y sus sucesores-, se puede notar que beben únicamente de fuentes occidentales, autores de Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Alemania Federal y personas del tercer

²⁷ Contrario a lo que falsamente afirman algunos autores, la Internacional aceptó parcialmente las posturas de Mariátegui y, posteriormente terminó asimilándolas todas para el caso concreto peruano. Los documentos hablan por sí solos. Por su parte, Mariátegui también cedió, y mandó a cambiar el nombre del Partido a Partido Comunista Peruano en 1930.

mundo que estudian en el primer mundo. Rechazan absolutamente cualquier impronta investigativa de la academia china, vietnamita, laosiana, coreana (dejando afuera la teoría de 4 de los 5 Estados socialistas del presente). Tampoco podremos contar con autores de la academia rusa, albanesa, búlgara, húngara, etc. Existe una censura autoimpuesta que cataloga de “sectario” toda producción textual que provenga de países que fueron socialistas. Se limitan al análisis de sus manuales, los cuales tenían intenciones más políticas que teóricas, a diferencia de las revistas científicas de la época, las cuales sostienen líneas argumentales mucho más robustas. Parten todo análisis asumiendo la leyenda negra de la URSS, la cual ya está fuera de la arena del debate en países enormes como China o Rusia, puesto que para fines de los ‘80 en la URSS se hace público los archivos secretos del país y, con ello, cae notablemente toda caricatura occidentalista sobre el pasado soviético. Autores alemanes como Grover Furr, Erich Honecker y Walter Ulbricht; belgas como Ludo Martens y Joseph Jacquemotte; chilenos como Jaime Canales, Ricardo Sifrés Rodríguez; o el español Anselmo Santos, dan cuenta de ello argumentadamente en no menos de 5000 páginas cada uno. El ML creó un sistema cerrado, desacreditó y censuró otros, mismo fenómeno vemos en el MC posmoderno. Me sumo, en este sentido, al argumento de Ferreyra: “preferimos plantear otro conflicto, el de la lucha entre dos ortodoxias” (4). Acá no hay buenos ni malos, los moralismos, psicologismos y *fakenews* no tienen peso. Estamos presentes ante dos formas de entender el materialismo histórico, las cuales corresponden a dos contextos, dos ideologías y dos geografías geopolíticas distintas y, en ambos casos, no son totalmente coetáneas a Mariátegui.

Pese a que el MC se autoproclame como heterodoxo, un sistema abierto en todos los sentidos, lo es parcialmente. Su corpus es cerrado, su método abierto. El ML, al contrario, se declara un sistema cerrado en todos los sentidos y lo es casi totalmente, su corpus es abierto (véase *Tres fuentes y tres partes integrales del marxismo*²⁸) y su método cerrado. Lo imperativo en un sistema de pensamiento que pretende ser institucionalizado es precisamente ser poseedor de una metodología cerrada que sea capaz de bastar en sí misma e ir en sintonía con la intersubjetividad de las masas que demandan un mesianismo de certezas totalizantes. El marxismo, y sus Estados marxistas, el liberalismo y sus Estados liberales, la religión y sus Estados religiosos, el tradicionalismo y los Estados nacionalistas existen y operan bajo una institucionalización de sociedades políticas con nociones totalizantes de los conceptos de poder,

²⁸ De Vladimir Lenin.

democracia y libertad. Toda apertura gnoseológica que pretenda ser total e infinita se limita a ser una cuestión escolástica, no político-práctica.

Ante lo anteriormente afirmado, para intentar realizar el ejercicio de ubicar a Mariátegui entre el ML²⁹ -como ortodoxia moderna- y MC -como heterodoxia posmoderna-, no queda duda que en términos generales, el análisis político de Mariátegui coincide con el análisis ML de la época, la cual aún no gozaba de una consolidación estructurada total, puesto que *Fundamentos del leninismo* (y otros textos) fueron traducidos al español y publicados masivamente posterior a los años 30. No obstante, el corpus textual al que tuvo acceso Mariátegui, que él mismo comenta en sus textos, se podría corroborar una coincidencia casi total con el ML en formación. Incluso, en las polémicas inventadas por autores occidentalistas, como el supuesto apoyo de Mariátegui a Trotsky o la discusión sobre el nombre del Partido Socialista de Mariátegui³⁰ en la Komintern, son simplemente desfiguraciones de los hechos, son interpretaciones sesgadas donde los autores leen lo que quieren leer, ante el disgusto de que un autor tan idolatrado no entre en sintonía con las ideas del "marxismo" posmoderno de occidente, fuerzan fragmentos descontextualizados para hablar por Mariátegui, y al mismo tiempo, silenciarlo.

Los aportes de Mariátegui exceden toda *dóxa*

Si bien es cierto, tomé partido por posicionar a Mariátegui en la línea forjadora y promotora del ML, es decir, en la etapa larvaria de esta corriente, sus aportes, sin lugar a duda, excedieron a sus camaradas soviéticos. Y, con toda razón, ¿vamos a esperar que Lenin o Stalin teoricen sobre el Perú semicapitalista de inicios del siglo XX? ¿vamos a suponer que el Partido Comunista Bolchevique a través de sus manuales y académicos analicen en los años 20-40 la realidad peruana o latinoamericana? ¿nos vamos a molestar porque un hijo de trabajador moscovita que pudo formarse en tiempos de revolución

²⁹ De su época, por su puesto, un ML en proceso de forja. Recordemos que los sistemas filosóficos y políticos no se consolidan al momento de la publicación de una obra, sino al momento que son recepcionados y legitimados por *intérpretes* y *traductores*. En última instancia, una vez que un sistema académico -que, en todo caso es extensión de un Estado determinado- lo legitima como sistema propiamente tal. No existe sistema filosófico o político al margen categorial de elementos irreductibles e inexorables como el *intérprete* y *traductor*. Es por ello que no se puede hablar de una teorización universal "estalinista" en la década del '20: faltan las traducciones, interpretaciones, sistematizaciones. El ML clásico, tradicional u "ortodoxo" se entiende como una sistematización de la obra de Marx, Engels, Lenin y Stalin, sistema inexistente antes de los 30.

³⁰ Cabe destacar que este conflicto que tuvieron los peruanos en la Komintern (en realidad, con el Secretariado Sudamericano de la III internacional, liderada por el Partido Comunista de Argentina), el mismo Mariátegui argumenta que el hecho de denominar al partido peruano como "socialista" y no "comunista" no es por una defensa necia de "autonomía libertaria" o intentos de polemizar, muy por el contrario, Mariátegui y los peruanos argumentan que es una cuestión de *táctica* dada la realidad peruana. Entonces, al dominar las categorías leninista de *táctica* y *estrategia*, argumenta desde el leninismo su punto.

no pudo aportar cuestiones concretas a la realidad latinoamericana? Por supuesto que no, los revolucionarios estaban haciendo la revolución, transformando un país semifeudal en la segunda potencia mundial, del arado al espacio en 30 años, estaban ocupados en otros asuntos. Ante dicha situación, Mariátegui asumió su responsabilidad como comunista de aportar a su revolución nacional.

José Carlos Mariátegui teoriza desde sus conocimientos que se construyen en su era: la línea del marxismo-leninismo que estaba transitando de la teorización sobre la revolución a la teorización sobre la construcción del socialismo en un país semi atrasado y su lucha contra la 2da Internacional y los cimientos de la 4ta Internacional. También en plena crisis del positivismo y la modernidad occidental. Una época de auge de las filosofías vitalistas que terminan alimentando el fascismo, años donde también confluyen corrientes artísticas como el surrealismo, que adquiere una titularidad en Amauta. Sobre esto último, es muy importante destacar *El alma matinal* de Mariátegui, donde la crítica al occidente decadente se hace más que evidente. En esta obra el pensador peruano aborda *el mito*, el cual entiende como conjunto de representaciones del campo imaginario del sujeto colectivo, el cual siempre tiene como finalidad reflejar la voluntad social nacional-popular. Mariátegui es consciente de las formas que puede adquirir *el mito* en distintas circunstancias, comprende que a veces puede ser reproductivo del actual estado de cosas y que, en otras circunstancias, ponerlo en jaque y ser uno de los motores de cambio. Entonces, uno de los grandes aportes innovadores de Mariátegui, haciendo uso, por supuesto, de su afiliación teórica marxista, es atender la realidad espiritual del pueblo peruano.

Las condiciones subjetivas para Mariátegui toman una relevancia total a la hora de abordar sus análisis críticos. En el caso de la crisis de occidente en los 20, un hecho objetivo y material, Mariátegui se centrará en la subjetividad de un pueblo inserto en un Estado burgués que se quedó sin *mito*. Ante dicha disyuntiva, la clase trabajadora tenía que imponer su *mito*, el cual era reflejo del socialismo, era respuesta a todas sus penurias y anhelos. En relación con esto, Mariátegui considera que el socialismo soviético crea condiciones favorables para la reproducción del *mito* de la clase trabajadora en los países donde se imponía el capitalismo. Aquí expone la dialéctica entre el alma desencantada (en el capitalismo) y el alma encantada (en el socialismo). En última instancia, la propuesta de Mariátegui es la refundación del *mito*, de la fe, y su incidencia en la intersubjetividad de las clases revolucionarias. Esto es principalmente un combate contra las ideas socialdemócratas que intentaban reproducir el mito de progreso, hacer que las masas “esperen” un mejor vivir, que voten, que trabajen y reformen el Estado

progresivamente. Mariátegui lucha contra estas ideas proponiendo un afecto social hacia el socialismo en los campesinos, indígenas y criollos.

Todo esto adquiere mucho más sentido al atender los análisis de Mariátegui en su propuesta mesiánica, puesto que la cosmovisión peruana de la época era muy particular. Él toma en consideración el sujeto peruano: incas, quechuas, aimaras, campesinos en síntesis religiosa indígena-cristiana, criollos cristianizados. El ojo de Mariátegui está puesto en la subjetividad de las masas. En torno a esto, me gustaría destacar que el hecho de que Mariátegui se centre en los sujetos mientras que los soviéticos se centran las estructuras (tópico típico de autores occidentales), tiene que ver con algo obvio: unos piensan el socialismo, los otros lo construyen. Pese a los interesantes análisis que realiza el argentino Miguel Mazzeo sobre esto, creo que es un error suponer que, si en Perú se construía el socialismo en los 20, Mariátegui hubiera centrado su análisis en los sujetos igualmente. La realidad lo habría empujado a atender lo estructural, lo institucional, lo económico. No es real esa disputa filosófica entre aquellos que atienden al sujeto contrapuestos a los economicistas soviéticos en el caso Mariátegui. Son las exigencias del momento a la militancia comunista. Recordemos que, para todo aquél que no sepa, la militancia comunista implica una disciplina absoluta, donde la voluntad individual tiene menos valor que las exigencias objetivas del momento concreto. Esto Mariátegui lo entiende con claridad y, por ello vemos que las temáticas que más le apasionaban, como lo es el arte y la consciencia, son tópicos que no representan la mayor parte de su producción textual: su presente le exigió análisis político de la situación internacional y nacional.

Mariátegui logra aportar también en la cuestión indígena, logra distinguir entre indígenas y campesinos, aunque siempre sostiene que mantienen la misma característica económico-social: el problema de la tierra. Mariátegui enriquece al marxismo latinoamericano al no entrar en un dogma hacia el pasado: entiende que lo viejo puede impulsar lo nuevo. Esto llevado a cabo sin exagerar, por supuesto. Mariátegui entiende que la vanguardia del movimiento es el proletariado y entiende que la dialéctica se potencia en lo urbano, mientras hay cierto letargo en lo rural, no obstante, entiende la necesidad de la unión obrero-campesina y entiende que la revolución en Perú pasa por lo rural, por el campesino, esta posición la irá radicalizando. Al tomar en consideración estos hechos de las peculiaridades propias del Perú, analizará al campesino indígena, reconociendo una serie de saberes, mitos, que crean condiciones favorables para la revolución socialista.

Conclusiones

Mariátegui es producto de su contexto en el cual las contradicciones se agudizaron quedando visibles para todo aquel que prestara atención. Mariátegui, por cuestiones fundamentalmente temporales, no pueden incluirse de lleno a la ortodoxia del marxismo-leninismo, en tanto no vivió para experimentar su completa estructuración. Sin embargo, dado su análisis político, sus opiniones geopolíticas, el uso de categorías y nociones leninistas, sus marcas textuales, creo que Mariátegui de haber seguido con vida, hubiera mantenido su fidelidad a la línea leninista. En el caso más distante (que no creo probable, pero si mínimamente posible), de no concretarse la suposición mencionada, seguramente hubiera declinado por un marxismo mesiánico próximo a Walter Benjamín, el cual corresponde a otra ortodoxia muy circunstancial del periodo de crisis de la modernidad. La ficción no es muy útil, por lo que me limitaré a afirmar que Mariátegui fue una primera estación del marxismo-leninismo latinoamericano.

Por otro lado, me parece completamente inviable la posibilidad de suscripción de Mariátegui a la ortodoxia gnoseológica de la corriente del "marxismo heterodoxo" o MC, que más que estructura formal, es una corriente académica occidental impulsada principalmente por cuestiones de filosofía político-moral. No me puedo imaginar a un Mariátegui relativista, anarquizante y vinculado a fundamentalismos democráticos socialdemócratas, posturas trotskizantes imposibles de institucionalizar ni odas a la inclusión fantasmagórica característica de la posmodernidad. No obstante, se reconoce que el trabajo realizado por personas que se suscriben a esta hipótesis ha aportado indudablemente al entendimiento de Mariátegui, en tanto ponen su atención en la cuestión indígena y mesiánica (la intersubjetividad). Dicho reconocimiento no podríamos dárselo a los leninistas clásicos que analizan la obra de Mariátegui, puesto que centran su atención en su figura política y análisis estratégico, más que en su figura innovadora y análisis táctico. Creo yo que los tratamientos de Mariátegui a la cuestión campesina, donde el *mito* opera como una suerte de reemplazo de la ciencia para la cultura no letrada; el entendimiento del Partido Comunista como vanguardia de la revolución; y, el hecho que deposita toda su esperanza en el proceso soviético de Lenin (1919-1922) y Stalin (1922-1930), deja más que claro su afiliación teórica.

En este sentido, los aportes de Mariátegui al marxismo-leninismo latinoamericano son enormes. Quise destacar en este trabajo los menos conocidos, puesto que ya existen numerosos trabajos que atienden lo relacionado a los siete ensayos. Bajo esta lógica, quise resaltar los aportes en el terreno de las

condiciones subjetivas en la realidad concreta peruana y latinoamericana, como también lo relativo a la ideología del fundamental pensador peruano.

Referencias

- Canales, J. (2019). *Génesis, vida y destrucción de la Unión Soviética*. La Plata: Cienflores.
- Del Prado, J. "Mariátegui Marxista-Leninista". Cuba: *Dialéctica*, Revista Continental de Teoría y Estudios del Marxismo. N° 8, p. 38-56, 1943.
- Guirola, Y. (2020). "Capítulo 10. Contrastes argumentales: Marx, Ponce, Mella y Mariátegui ante la problemática emancipatoria (pp. 623-678). *Emancipación humana: Karl Marx y el marxismo fundacional latinoamericano*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ferreyra, S. (2005) *Mariátegui, el Partido Comunista Argentino y el proceso de estalinización en América Latina (1928-1929)*. Rosario: Universidad Nacional del Rosario.
- Flores, A. (1980). *La agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- Lenin, V. (2020). *Tres fuentes y tres partes integrales del marxismo*. Colectivo de Jóvenes Comunistas.
- Mariátegui, J. (s/f). *El tercer aniversario de su fundación José Carlos Mariátegui conmemora a Lenin*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/historia_de_la_crisis_mundial/paginas/decima%20septima%20resena%20periodistica.htm
- Mariátegui, J. (1929). *El exilio de Trotsky*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/figuras_y_aspectos_de_la_vida_iii/paginas/el%20exilio.htm
- Mariátegui, J. *El fracaso de la Segunda Internacional*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/historia_de_la_crisis_mundial/paginas/tercera%20conferencia.htm
- Mariátegui, J. (s/f). *El imperio y la democracia yanquis*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/la_escena_contemporanea/paginas/el%20imperio%20y%20la%20democracia.htm
- Mariátegui, J. (1925). *El Partido Bolchevique y Trotsky*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/figuras_y_aspectos_de_la_vida_i/paginas/el%20partido%20bolchevique.htm
- Mariátegui, J. (1924). *El sentido histórico de las elecciones inglesas de 1924*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/la_escena_contemporanea/paginas/el%20sentido%20historico.htm
- Mariátegui, J. (2020). *José Carlos Mariátegui: Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Mariátegui, José. (s/f). *La economía liberal y la economía socialista*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/defensa_del_marxismo/paginas/ix.htm
- Mariátegui, J. (s/f). *Lloyd George*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/la_escena_contemporanea/paginas/lloyd%20george.htm
- Mariátegui, J. (s/f). *Nitti*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/la_escena_contemporanea/paginas/nitti.htm
- Mariátegui, J. (1928). *Trotsky y la oposición comunista*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/figuras_y_aspectos_de_la_vida_iii/paginas/el%20exilio.htm
- Martens, L. (2018). *El trotskismo al servicio de la C.I.A contra los países socialistas*. Santiago: Ediciones Acción Proletaria.
- Quijano, S. (2002). "Entre los orígenes del marxismo latinoamericano y la Revolución Permanente". *Archivo Chile: Historia Política Social - Movimiento Popular*, 2002, pp. 2-11.
- Siskindovich, S. (2020). *El Partido Comunista Revolucionario y la construcción de la delimitación con el Partido Comunista argentino (1968-1969)*. Scielo. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v49/0718-5049-izquierdas-49-3.pdf>
- Stalin, J. (s/f). *Los fundamentos del leninismo*. Internet: Biblioteca Virtual UJCE. <https://archivo.juventudes.org/textos/Iosiv%20Stalin/Los%20fundamentos%20del%20Leninismo.pdf>
- Trotsky, L. (2019). *Obras escogidas*. Barcelona: Edicions Internacionals Sedons.
- Trotsky, L. (2016). *La revolución permanente*. Isla de Maipo: Ediciones Askasis.
- Vegas, R. (1984). *Sobre las ideas políticas de Mariátegui: refutando a sus tergiversadores*. Lima: Unidad.
- Vitier, M. (1988). *Ensayos de José Carlos Mariátegui*. Cuba.
- Wiese, M. (1988). *José Carlos Mariátegui etapas de su vida y ensayos de: Benjamín Carrión, Jesualdo Sosa, Baldomero Sanín Cano, Medardo Vitier, Jorge Falcón y Rubén Sardón*. Lima: Biblioteca Amauta.

Nota: el autor, *Cordano Guevara, Stefano Giordan* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo *El Marxismo latinoamericano de Mariátegui: más allá de la dóxa*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

La resistencia Mapuche de la Coordinadora Arauco Malleco y la lucha decolonial

The Mapuche resistance of the Arauco Malleco Coordinator and the decolonial struggle

Pino Pardo, Juan Bautista¹

Correo: juanbautistapll@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6107-6789>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14765606>

Resumen

Este ensayo analiza el ideario de la Coordinadora Arauco Malleco (CAM) y su forma de resistencia en los territorios recuperados en el sur de Chile, relacionándolo con la epistemología del sur y las ideas de Frantz Fanon sobre decolonialidad.

Palabras Clave: Mapuche, decolonialidad, autodeterminación, territorio.

Abstract

This essay analyzes the ideology of the Coordinadora Arauco Malleco (CAM) and its form of resistance in the recovered territories in southern Chile, relating it to the epistemology of the south and Franz Fanon's ideas on decoloniality.

Keywords: Mapuche, decoloniality, self determination, Territory.

Breve análisis de la lucha de autodeterminación de la Nación Mapuche en Chile

Hace 532 años la historia tránsito desde un espacio armónico con sus contradicciones a una maraña de exterminio y desidia, donde ser hijas e hijos de estas tierras fue la condena de más de 56.000.000 de personas (Diomedi, 2003), que sucumbieron a la inanición, enfermedades, trabajos forzosos y al exterminio, como soporte del modelo mercantil extractivista de Occidente, en los primeros 100 años.

¹ Ing. en Administración de Negocios. Licdo. en Administración. Licdo. en Educación. Profesor de Historia y Geografía. Investigador independiente. Chile.



Muchos pueblos sucumbieron exterminados como los Tainos de la Española, esclavizados o encomendados, a la empresa privada de la Conquista. Otros fueron carne de cañón en los trabajos forzosos para extraer el oro, los diamantes, la plata, todo para superar lo que fuera necesario de aquella tragedia del Occidente prisionero del Oriente Mercantil, del Imperio Otomano, con la caída de Constantinopla.

En aquel basto espacio un pueblo dio la lucha por ser y querer ser , con una fortaleza y combate que hasta hoy no es reconocida, aquellos Araucanos en el sur de Chile , en el espacio más austral de nuestra América, renombrados por Ercilla en sus crónicas en el siglo XVI , aquel pueblo Mapuche combativo por esencia, que desde la llegada del Español y posteriormente con la confrontación de los Estados Nacionales Chile y Argentina, aún no deja de soñar con su autodeterminación como nación libre y soberana de su destino, o simplemente como pueblo, como *Mapuche* (gente de la Tierra). Según Góngora (2010), “Los cronistas de los siglos XVI al XVIII consagran la mayor parte de su obra a la Guerra de Arauco” (p. 63), para el Imperio Español éste era un territorio de guerra y su frontera era la ribera del río Bio -Bio en la octava región.

Para el estado chileno, después de la victoria de la guerra contra la Confederación Perú Boliviana en 1883(Góngora, 2010), aún le quedaba un espacio de su territorio que debía dominar definitivamente y así al mando de un nuevo despojo denominado “La Pacificación de la Araucanía” (1851-1891), sucumbía cualquier idea de soberanía nacional Mapuche. Destruyendo el orden de autodeterminación territorial ganado por la Nación Mapuche, desconociendo por parte de la joven República de Chile el tratado de Negrete de 1803 con la Corona Española y otros tratados anteriores que se obtuvieron por más de 200 años de lucha intermitente (Enlace Injerencia Mapuche, 2002).

Durante la dictadura cívico – militar (1973-1990), según Parra (2024), parte de los vastos territorios ancestrales son otorgados a privados para comenzar el monocultivo maderero de dos especies arbóreas; el Pino y el Eucaliptus, a través del decreto 701, pasando de 0.29 millones de hectáreas plantadas a 3 millones de hectárea plantadas 2022, desplazando al bosque nativo y la naturaleza endémica, parte esencial de la cosmovisión ancestral de la *Nuke Mapu* (madre tierra). Esto generó un desarrollo de la región en base al cultivo extractivista, centrando la matriz económica en base a esos procesos

productivos, dejando en el abandono otras actividades económicas y destruyendo los espacios ancestrales del *Wallmapu* (territorio Mapuche).

En las postrimerías del siglo XX, con la llegada de la democracia tutelada y representativa, el estado chileno a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), ha comprado desde 1994, a modo de recuperación territorial, más de 212 mil hectáreas para ser distribuidas a las comunidades, amparados en la Ley indígena N° 19253, generando espacios de diálogo con algunas comunidades y postergando las aspiraciones de otras, siempre bajo el prisma del estado chileno y no de la autodeterminación como nación independiente dentro del territorio. Este proceso de compras de tierras ha disminuido desde el 2020, debido a la reasignación de fondos desde la pandemia (Parra, 2024), y con ello ha aumentado la toma de terrenos por parte de algunos Organismos de Resistencia Territorial (ORT).

El siglo XXI se inicia con la rearticulación de grupos indianistas más radicales que toman como acción directa la recuperación territorial a través de la toma de los terrenos pertenecientes a particulares o forestales, con la expulsión y quema de camiones madereros y otras infraestructuras, generando un espacio de escaladas violentas, un nuevo periodo de confrontación entre algunas comunidades con el estado chileno, como por ejemplo la comunidad de *Temucuicui* (Correa, 2023), y a su vez articulando lo que serán las ORT, con la orgánica de la CAM y otros grupos de resistencia.

El territorio en disputa está bajo la aplicación de la ley antiterrorista y se le denomina políticamente, "La Macrozona Sur", que la compone la región de Bio Bio, de la Araucanía, y en menor medida Los Lagos y Los Ríos, donde se ha desplazado desde el año 1997 un contingente sin precedentes para detener los actos denominados terroristas, lo cual ha generado un espacio en disputa entre la autodeterminación y el estado, con grupos más radicalizado de las comunidades. Es decir, a más de 500 años de usurpación la Nación Mapuche aún conserva su actitud combativa frente a la matriz neocolonial imperante en sus territorios.

Estos actos fuera del diálogo y sin la cosmovisión Mapuche del territorio, con todos los procesos de criminalización, acompañado de la explotación forestal de los territorios en base a un capitalismo exacerbado de explotación extractivista del monocultivo, con lleva a constantes periodos de reivindicación territorial por parte de los *Waichafes* (guerreros), aquellos que ven como única posibilidad viable la lucha armada defensiva contra el avance capitalista, representado en la extracción de

monocultivos de bosques de eucaliptos y pino desplazando la flora y fauna de la *Ñuke Mapu*, y destruyendo parte de la territorialidad ancestral, pilar fundamental de la existencia de la Nación Mapuche.

¿Qué es la CAM?

“A inicios de 1999, luego de un extenso verano donde las movilizaciones mapuches se acrecentaron, algunos comenzaron a llamarlo, Nuestro pequeño Chiapas” (Pairican, 2019, p. 5), a este despertar indígena Mapuche.

La CAM es la Coordinadora Arauco Malleco que aparece en el año 1999, al alero de la reflexión sobre el actuar de algunos comuneros y su accionar, quemando tres camiones forestales el 1 de diciembre del año 1997, en Lumaco, región de la Araucanía (Pairican, 2019).

Se revitaliza con este nuevo escenario, en el marco de la tercera etapa de la emergencia indígena, (Bengoa 2016) o del tercer momento del giro decolonial (Maldonado, 2009), donde su principal objetivo es liberar al territorio mapuche de las forestales y generar espacios de autodeterminación territorial de resistencia.

Según José Bengoa (2016), la tercera etapa de la emergencia indígena de los años 90 se da por dos hechos significativos; “el levantamiento indígena de Ecuador y el alzamiento en Chiapas” (p. 67), como visualización de los movimientos indígenas por el rescate de su patrimonio, de su cultura y de su memoria histórica, ocultada y vilipendiada por los Estados Nacionales, “surgiendo una etnogénesis” (Bengoa, 2016, p. 57), desde las comunidades.

En sintonía con el tercer momento del giro decolonial planteada por Nelson Maldonado Torres (2009), que se ve fortalecido por el alzamiento indígena Zapatista, los preparativos de celebración del V Centenario y la nutrida elaboración teórica de Sylvia Wynter, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Emmanuel Wallerstein, entre otros, sobre; la raza, la colonialidad del poder, la descolonización, la modernidad y el capitalismo, inspirados en las ideas de Frantz Fanon, José Carlos Mariátegui entre otros (Maldonado, 2009).

En ese espacio histórico de la tercera etapa de la emergencia Indígena de los 90 y del tercer momento del giro decolonial, es donde aparece el accionar de la CAM en los territorios del Wallmapu,

resignificando las ideas de lo nuestro, de la liberación nacional mapuche, y retomado el ideario de la autodeterminación del territorio.

La CAM establece una estrategia basada en la resistencia y la reconstrucción nacional, en donde entendemos necesaria la utilización de la violencia política para la defensa de nuestros derechos territoriales y políticos. Es, básicamente una estrategia de defensa y no precisamente una guerra de exterminio al invasor. Es un tipo de Lucha por liberarse, es por la descolonización, así se entiende el proceso de liberación Nacional Mapuche (Llaitul, 2019, p. 9).

Para generar un marco conceptual, el año 2018 la CAM después de veintiún años de lucha presenta el texto "*CHEM KA RAKIDUAM*", que significa pensamiento y acción de la CAM, con su ideario político, sus estrategias de acción directa en contra de la forestales y su lucha territorial a través de la ORT.

Según Mérida (2023) este libro está dividido en 6 partes, pero en realidad son dos grandes ejes temáticos los que la sustentan;

1er. Eje. Muestra las ideas, pensamientos y desafíos para la construcción de la nación Mapuche. La confrontación del territorio y sus aliados teóricos, como el *Malku* Felipe Quispe y las ideas de indianismo, lucha neoliberal, pero su vez plantea una decolonialidad combativa en su acción.

2do. Eje. Muestra las prácticas políticas y las experiencias de las ORT, a su vez las acciones directas de sabotaje con la quema de los camiones de las forestales, planteando una lucha contra el capitalismo extractivista de los territorios, con la autoría revolucionaria y el control territorial, restableciendo un espacio de guerra defensiva contra el estado chileno y el capitalismo representado en las forestales (Mérida, 2023).

La CAM pudo levantar una propuesta de liberación nacional Mapuche que paulatinamente estaba siendo abrazada por el movimiento autonomista, basado en la resistencia y reconstrucción del pueblo nación mapuche por esos años.

Sin embargo, el año 2022 con la aprobación de la cámara de diputados del estado de Chile, y con un gobierno de centro izquierda del presidente Gabriel Boric, se declara a la CAM una organización terrorista, y con ello se accionan nuevos planes de intervención en los territorios (Cámara de Diputados, 2022).

El año 2024, se inicia con las condenas judiciales a varios de sus integrantes, algunos absueltos por falta de pruebas y con la condena ejemplar a 23 años de cárcel del vocero histórico de la CAM, Héctor Llaitul Carrillanca (Poder Judicial, 2024). Esto ha generado una cacería de brujas, demonizando y cuestionado cualquier acción libertaria de autodeterminación de la nación Mapuche, fuera del marco del derecho constitucional del estado chileno.

Esto pone un cerrojo institucional por parte del estado colonizador a las demandas de autodeterminación de la nación pueblo Mapuche, donde solo ven la criminalización del conflicto y no la problematización de este.

La lucha decolonial de la CAM

La causa Mapuche y específicamente de la CAM, a buscando algunos aliados conceptuales que puedan absorber, comprender y dilucidar sus anhelos de nación libre y soberana, enmarcada en el tercer momento del giro decolonial y en el reconocimiento de su autodeterminación como nación.

Es así, que los organismos de resistencia en el marco del accionar de la CAM, se denominan indianista, revolucionarios y anticapitalistas, sin considerar las ideas del marxismo u otras más academicistas, sin embargo, adhieren o por lo menos están en sintonía con las ideas filosóficas de la decolonialidad aquella planteadas por Frantz Fanon, y las ideas de Felipe Quispe Huasca “*el Malku*”, líder histórico del movimiento indianista del *Abya Yala*.

Su pensamiento de lucha contra la matriz colonial del poder (Mignolo , 2010), sobre todo contra el control de la naturaleza y de los recursos naturales que representan el espacio sagrado de la *Nuke Mapu*, es intransable , no pretende dejar la confrontación, es más sus manuales de accionar revolucionario son parte de su ideario , para alcanzar la liberación y la descolonización del Estado que lo somete.

Es así como Héctor Llaitul, en una de sus últimas declaraciones, a la prensa independiente antes de someterse a un largo periodo de más de 70 días de huelga de hambre en junio de este año, en la cárcel de Concepción, es presentado en la portada con un libro de Frantz Fanon en sus manos (Llaitul, 2024).

El líder histórico de la CAM, pregona las ideas decoloniales y presenta en sus escritos un ideario de ideas relacionadas con Frantz Fanon, aquellas ideas donde considera un panorama amplio de la visión

del colonizado y del colonizador, pero que a su vez refleja como solución mediática al conflicto, la combatividad en los territorios.

La CAM, no añora la casa del colonizador, no son esos los sueños que motiva sus intereses, su motivación es la idea de otra modernidad posible o de mundos posibles como aquella conceptualización Zapatista. Lo que se añora tampoco es recrear un pueblo mapuche de antaño, si no que el rescate material e inmaterial de su cultura y tradiciones, donde el espacio territorial es fundamental, en la esencial de la cosmovisión, ontológica y epistémica de su Nación.

Otro de los problemas en confrontación es el racismo y el colonialismo interno ya mimetizado con el estado nación imperante, en donde la territorialidad no es tan fundamental para algunos integrantes del pueblo Mapuche, asimilados *Yanaconas* (cobardes), que avalan antes todos los preceptos de la nación chilena.

Los condenados de la tierra y el pensamiento de la CAM

“Liberación Nacional, renacimiento nacional, restitución de la nación al pueblo, la descolonización es siempre un fenómeno violento” (Fanon, 2023, p. 35).

La lucha mapuche por su autodeterminación responde a la emergencia indígena y a la resistencia de sucumbir a la matriz colonial, de ahí que la relación de las ideas de Frantz Fanon en “Los Condenados de la Tierra”, sea tan representativa de la explotación de los colonizadores de cualquier tiempo y espacio, ajustándose universalmente en el siglo XXI a la epistemología del sur, que se va resignificando en los territorios de resistencia.

Es en ese espacio que la declaración de la Selva de Lacandona, Zapatista, tenga tanta incidencia desde ese 1 enero de 1994, para los pueblos indígenas del mundo, donde la idea de otros mundos posibles sean una realidad (Bengoa, 2016).

Alejados de la filosofía occidental e incluso de los marxismos, se encuentra otras orientaciones ontológicas, otras filosofías y creencias, que han estado dormidas, destruidas o transculturizadas por las clases dominante.

“Decidida a convertirse en la historia en acción, la masa colonizada penetra violentamente en las ciudades prohibidas” (Fanon, 2023, p. 41).

La diferencia de esta frase es que la ciudad prohibida es el territorio, no se pretende ni se quiere el territorio del colonizador si no el territorio propio usurpado, para recrearlo entorno a la cosmovisión del *Wallmapu*. De ahí que la toma de los territorios sea una parte fundamental de las estrategias de la CAM explicadas en el *Chem Ka Rakiduam*.

“Provocar un estallido del mundo colonial será, en lo sucesivo, una imagen de acción muy clara, muy comprensible y capaz de ser asumida por cada uno de los individuos que constituyen el pueblo colonizado” (Fanon, 2023, p. 41).

El mundo neocolonial del pueblo mapuche con los estados nacionales se desarrolla a la par con el decreto Ley 701, de la dictadura cívico – militar, que ha generado una matriz económica en base a la sustitución de las especies nativas por el monocultivo extractivista de Pino y Eucaliptus. A su vez ha generado un escenario de diferencias de acciones reivindicativas, con experiencias más dialogantes, sin embargo, siempre con el sueño de la autodeterminación.

Podríamos considerar el fracaso del proyecto constitucional chileno del año 2022, donde en unos de sus artículos se planteaba un estado plurinacional y que fue rechazado por 62% de la población. Se podría decir que hay una izquierda institucional que piensa en la emergencia indígena, pero siempre desde la mirada de un pueblo de segundo orden bajo la tutela del estado nación. Es decir, bajo una Matriz Neocolonial o derechamente de una Matriz Colonial de nuevo orden.

“El colonizado está siempre alerta, descifrando difícilmente los múltiples signos del mundo colonial; nunca sabe si ha pasado o no el límite. Frente al mundo determinado por el colonialista, el colonizado siempre se presume culpable” (Fanon, 2023, p. 55).

La culpa para el estado nación chileno, no es del modelo de explotación de monocultivo extractivista en el *Wallmapu*, la culpa no es de la usurpación territorial, la culpa de todo es de los Mapuches más rabiosos e intransigentes que han buscado por todos los medios la autodeterminación, a través de la liberación de los territorios y no aceptan los programas de compra de territorios, por parte del estado a las comunidades.

Conclusiones

Algunas comunidades han sucumbido y se han mimetizado con el colonizador aceptando la compra de terrenos y planes de manejo territorial, desestimado la idea de autodeterminación. Sin embargo, existe en otras comunidades un fuerte componente de resignificación de lo *Mapuche*, su relación con la *Nuke Mapu* y el *Wallmapu*, con lo cual mantienen viva la epistemología, filosofía y la esperanza de una nación Mapuche en base a la libertad de su propia historia.

Esta liberación del colonizado radica en la capacidad de acción y movimiento, es decir en el espacio que se ha desenvuelto la CAM y otros movimientos autonomistas, considerados terroristas.

Sin un dialogo que se encamine sobre una descolonización real de los territorios en conflicto, terminado con las forestales y su explotación extensiva, es muy difícil que las violencias tanto como del estado chileno y las ORT, lleguen a terminar en un corto plazo.

Por otra parte, la desobediencia epistémica contra el colonialismo del poder planteada por Walter Mignolo, representa los múltiples controles de poder neocolonial en los territorios que se han confrontados, es ahí donde se han generado espacios de reeducación y replanteamiento de la epistemología ancestral mapuche contrariando o desobedeciendo la epistémica de la matriz colonial. Hay que considerar que el desprecio racial y colonial aún sigue presente en la territorialidad por parte del pueblo chileno, sobre todo con el resurgimiento de las derechas más extremas de los últimos años y grupos como el APRA (Asociación para la paz y la reconciliación en la Araucanía).

Por último, los textos de Frantz Fanon "Los condenados de la Tierra" y "Piel negra, Máscaras blancas", son una base conceptual necesaria para la epistemología del sur, que nos ayuda a interpretar el ideario de los pueblos colonizados, que han luchado y combatido a través de décadas y siglos contra la matriz colonia. Estos textos contienen el sufrimiento y aspiraciones de cualquier nación despojada de su historia por el yugo del colonizador, donde aún queda la esperanza de soñar lo imposible, descolonizando la acción y el pensamiento.

**"Seamos realistas
Hagamos lo imposible"
(Ernesto Che Guevara)**

Referencias

- Bengoa José. (2016). La emergencia Indígena en América Latina. Chile: Fondo de Cultura Económico.
- Cámara de Diputados de Chile (2022). "Detalle votación cámara de diputados de Chile sobre asociaciones terroristas".
https://www.camara.cl/legislacion/sala_sesiones/votacion_detalle.aspx?prmIdVotacion=38714
- Correa, M. (2023, mayo, 10). El Lof Temucucui y la persecución permanente. Interferencia.
<https://interferencia.cl/articulos/el-lof-temucucui-y-la-persecucion-permanente>
- Diomedi, A. (2003). La guerra biológica en la conquista del nuevo mundo: Una revisión histórica y sistemática de la literatura. Revista chilena de infectología, 20(1), 19-25.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-10182003000100003
- Enlace Mapuche Internacional (2002) "Tratado internacional del pueblo Mapuche. Parlamento de Negrete, marzo 1803". <https://www.mapuche-nation.org/espanol/html/documentos/doc-126.html>
- Fanon, F. (2023). Los condenados de la Tierra. México: Fondo de cultura económica.
- Góngora Mario. (2010). Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX. Chile: Ed. Universitaria.
- Llaitul, H. et. al (2019). Breve balance de la lucha autonomista de la CAM. Pueblo Mapuche Resiste. Wallmapu colonizado (p.p 5-10). Chile: Aún creemos en los sueños.
- Llaitul, H. (2024, Julio, 19). Pueblo Mapuche. Héctor Llaitul: del caso Huracán a las actuales condenas contra la CAM. Kaosenlared. <https://kaosenlared.net/pueblo-mapuche-hector-llaitul-del-caso-huracan-a-las-actuales-condenas-contr-la-cam/>
- Maldonado Torres, N. et. al (2009). El pensamiento filosófico del Giro descolonizador. Pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y latino (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos (p.p 683-695). México: Siglo XXI.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/62.Pensamiento_filosofico_Caribe.pdf
- Mérida, A. (2023). Tres libros sobre (post) colonialismo indoamericano. Historia revista de la Carrera de Historia. Universidad de San Andrés, Bolivia, (51), 207-2011.
<https://ojs.umsa.bo/ojs/index.php/revistahistoria/article/view/628/502> 17/10/2024
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad. Argentina: del Signo.
https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_decolonialidad_2010.pdf
- Pairican, F. et. al (2016). La violencia política Mapuche. Pueblo Mapuche y autodeterminación (pp 5-12). Chile: Aún creemos en los sueños.
- Parra, M. (2024, septiembre, 11). Modelo forestal de Pinochet: analiza impacto de decreto que remplazo bosque nativo por monocultivo. El desconcierto. <https://eldesconcierto.cl/2024/09/11/modelo-forestal-de-pinochet-analizan-impacto-de-decreto-que-reemplazo-bosque-nativo-por-monocultivo>

Poder Judicial de Chile (2024). Lectura de condena del Tribunal oral en lo penal de Temuco, a Héctor Llaitul. <https://www.pjud.cl/prensa-y-comunicaciones/noticias-del-poder-judicial/108708> 17/10/2024.

Nota: el autor declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

El opresor en el oprimido

The oppressor in the oppressed

Gimeno, Rodrigo¹

Correo: rodrigogimeno1988@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9615-7107>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14765619>

Resumen

En este ensayo se emprenderá un recorrido sobre algunos conceptos propuestos a lo largo de la obra de Pablo Freire. Se buscará reflexionar sobre las condiciones psicológicas que han sido necesarias en el proceso colonizador europeo sobre los países de América Latina. A lo largo de todo el texto se realizarán interrogantes que posibiliten pensar en nuevos modos de accionar como sujetos y colectivos pertenecientes a Latinoamérica para lograr la emancipación como región. Por último, se hará hincapié en la importancia que conlleva problematizar la educación y los modelos educativos importados desde Europa.

Palabras Clave: Colonización, opresión, psicología social, América Latina.

Abstract

This essay offers an exploration of some concepts developed throughout Pablo Freire's work. It aims at reflecting on the psychological conditions that were necessary to carry out the European colonization process in Latin American countries. Throughout the text, questions will be posed in order to think about new ways of acting as subjects and collectives belonging to Latin America to achieve emancipation as a region. Finally, emphasis will be placed on the importance of problematizing education and the educational models imported from Europe.

Keywords: Colonization, oppression, social psychology, Latin america.

¹ Licdo. en Psicología. Programa de Residencias Interdisciplinarias. Valeria del Mar. Argentina.



“En la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y el del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del apetito y el de la fuerza, con la maléfica sombra proyectada desde atrás por una forma de civilización que en un momento de su historia se siente obligada, endógenamente, a extender la competencia de sus economías antagónicas a escala mundial”.
Aime Cesaire

Introducción

El tema elegido para el presente ensayo es acerca de una de las ideas que desarrolla Pablo Freire a lo largo de su obra. Será el concepto del opresor interiorizado en el oprimido sobre lo que me explayaré, intentando dar cuenta de cómo en la historia de América Latina este ha sido un factor determinante para la consecución de la empresa conquistadora y colonizadora.

Quisiera destacar que este trabajo hará un fuerte hincapié en el análisis de dicho concepto pero desde una óptica que se pregunte por los factores psicológicos que se pondrían en juego en el proceso colonizador. Es decir, poder pensar y reflexionar sobre el proceso “civilizatorio” que se llevó a cabo en América Latina a partir de la llegada de Europa al continente resaltando, dentro de la multiplicidad de causas que influyeron en dicho acontecimiento, las condiciones psicológicas tanto del opresor como del oprimido.

Me parece oportuno transmitir algunos interrogantes que me surgen luego de familiarizarme poco a poco con la obra de Pablo Freire. Me gustaría comenzar desde aquí, con un recorrido que permita ir anudando dichas preguntas entre sí para hilvanar, en el análisis de aquellas durante el desarrollo y conclusiones del ensayo, algunas respuestas posibles ¿cuándo se encuentra interiorizado un otro en uno mismo? ¿Qué condiciones deben estar dadas para que aquel otro logre interiorizarse? ¿Cómo es que uno, sabiendo que tiene al opresor interiorizado continúa reproduciéndolo?

Desarrollo

En el capítulo 1 de pedagogía del oprimido, Freire (1970) plantea:

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que "aloja" la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. (p. 28)

Resulta importante destacar las palabras alienante y prescripción como dos significantes claves para profundizar sobre el alojamiento que brinda el oprimido al opresor. Me pregunto en relación a la alienación si este es, o no, un fenómeno que acontece por el sólo hecho de ser seres humanos. Es decir, al nacer en el mundo en estado de prematuración es necesario que haya un otro que de entrada ejerza cierto rol en el desarrollo y crecimiento de aquel futuro sujeto. Por esta razón, lo que podría ocasionar un problema vendría a ser el hecho de que una vez constituido el sujeto por qué se tornaría necesario continuar alienándose en un otro que impone una prescripción ¿qué es lo que ocurre en la subjetividad del opresor y en la subjetividad del oprimido para que acontezca una colonización? Como menciona Aime Cesaire (2006):

la colonización, repito, deshumaniza al hombre incluso más civilizado; que la acción colonial, la empresa colonial, la conquista colonial, fundada sobre el desprecio del hombre nativo y justificada por este desprecio, tiende inevitablemente a modificar a aquel que la emprende; que el colonizador, al habituarse a ver en el otro a la bestia, al ejercitarse en tratarlo como bestia, para calmar su conciencia, tiende objetivamente a transformarse él mismo en bestia. (p. 19)

A partir de la anterior cita se vislumbra que para que la empresa colonial sea posible es necesario que sucedan dos condiciones del orden de lo psicológico-emocional, en el opresor. En primer lugar, un "desprecio" dirigido al hombre nativo. En segundo lugar, la justificación de que dicho desprecio tiene un sentido "objetivo". De esta manera, las condiciones ideológicas del colonizador-opresor logran un a priori psicológico emocional necesario para su puesta en acción. En tanto se encuentren las condiciones materiales y el set psicológico-emocional subjetivo lo permita, los esfuerzos por la colonización de otras

poblaciones se harán posibles. Sin embargo, aparece otra condición necesaria, aunque no suficiente, la cual ya no dependería exclusivamente del opresor, sino que dependería de los oprimidos. Dice Freire:

Los oprimidos, que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida que ésta, implicando la expulsión de la sombra, exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión con "contenido" diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. (p. 28)

Me pregunto si la búsqueda de tal libertad es también ya un a priori de la especie humana o si es un valor cultural ya interiorizado ¿qué es la libertad? ¿Qué significa ser libres? Entiendo que la libertad sólo puede ser significada como tal, si la población a la que pertenezco ha sufrido opresión por un/os otro/s. Comprendo que para poder dar cuenta qué es el sentirse libre es necesario un trabajo de oposición de significantes. Para esto, se podrá definir si en algún momento no se ha vivido en libertad. Aclarando la cuestión, y describiendo lo que sucede al "interior" de los sujetos víctimas de los procesos colonizadores, Freire (1969) plantea que los oprimidos:

Sufren una dualidad que se instala en la "interioridad" de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde "dentro" de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. (p. 29)

Considero importante poder hacer un detenimiento en este punto resaltando la cuestión del miedo y del ser, entendido a este último como el ser-sujeto de deseo. Ser sin identificación a ese otro violento y cruel. Ser de deseo de los valores propios de una cultura, de un lenguaje con las articulaciones propias que cada población ha desarrollado. Creo que aquí está el meollo del asunto cuando se entiende que los procesos civilizatorios de Latinoamérica han tenido en común el hecho de que el oprimido se ha identificado al opresor y con ellos ha actuado de la misma manera en el devenir de los años. Tanto al exterior de su hogar como hacia el interior. Rita Segato (2016) relacionando la colonialidad y los mandatos de masculinidad de los varones/oprimidos en América Latina relata: "La conquista misma hubiera sido una empresa imposible sin esa preexistencia de ese patriarcado de baja intensidad, que

torna a los hombres dóciles al mandato de masculinidad y, por lo tanto, vulnerables a la ejemplaridad de la masculinidad victoriosa” (p. 19), y agrega:

el hombre no blanco, en su derrota militar, acaba funcionando como la pieza bisagra entre los dos mundos, es decir, como el colonizador dentro de casa... acaba emulando dentro de casa la agresividad viril del vencedor y es él quien va a transferir la violencia apropiadora del mundo que llega hacia el interior de las relaciones de su propio mundo. (p. 93)

De esta forma, es que dejaría de “existir” el sujeto libre, entendido éste como producto de las regiones y poblaciones de nuestro continente. Pasando a ser un sujeto identificado a valores externos, con otras significaciones, con otras demandas y con otras formas de vincularse con las cosas, con la naturaleza, con los animales y con las personas. Por esta razón, también se sumaría otra condición previa que facilitaría la empresa conquistadora. Siendo esta el “patriarcado de baja intensidad”; extendido como una relación de género basada en una desigualdad.

Continuando con algunos aportes y abonando al tema del presente ensayo, específicamente en relación a las condiciones psicológicas necesarias para el desarrollo de la colonización sobre los pueblos latinoamericanos, se pretende poder dar lugar a un comentario del filósofo Enrique Dussel luego de arribar al siguiente interrogante: ¿qué ha sucedido en América Latina desde su conquista y su imposición del modelo civilizatorio europeo? Dussel (1977) explica:

América latina ha sido hasta ahora mediación del proyecto de aquellos que nos han interiorizado o alienado en su mundo como entes o cosas desde su fundamento. Para nosotros va a ser muy importante esclarecer cuál es el fundamento de ese hombre que nos ha constituido como entes o cosas, para entendernos como latinoamericanos y poder plantearnos la posibilidad de la liberación (...). (p. 19)

Para comenzar a pensar en este ensayo la cuestión de la liberación del opresor por parte de los oprimidos pretendo traer ciertos aportes que se adhieran en una direccionalidad. Es Dussel quién resalta la importancia que tendrá el poder esclarecer el fundamento de aquellos quienes han sido y son actualmente los opresores. Se torna condición para la comprensión y emancipación el historizar sobre los mecanismos de dominación y de cómo nosotrxs mismos somos reproductores de lógicas opresivas sobre otros. Es a partir del reconocimiento de dichas condiciones lo que permitirá romper con la

dialéctica opresor-oprimido. Así es que resulta fundamental poder historizarnos como pueblos. Pudiendo visibilizar qué es nuestro y que no. Entiendo que el camino propuesto por Dussel es en dirección contraria a la identificación con lo que nos propone el modelo europeo. Es decir, dirigirnos a nuestro origen nos permitirá saber de dónde venimos como población y colectivo social pudiendo percibir qué es lo propio, qué es lo específico, qué valores e ideales son los que se quieren defender. De esta manera, es que podremos saber ser, sin temores, ni manipulaciones impuestas.

Considero que hace falta poder preguntarse por las dinámicas de vida actuales en las cuales las poblaciones latinoamericanas se encuentran inmersas. No creo que se pueda trazar un paralelismo en común sobre lo que sucede en los países de América Latina y, menos aún, en cada uno de los pueblos que se encuentran en las montañas, al lado de un río o en una playa caribeña. Sin embargo, se nos presenta el desafío de poder esbozar algo de una identidad propia como "patria grande". No se trata de hacer reduccionismos ni homogeneizaciones utilitarias atadas a algún fin, sino de encontrar en el camino de nuestra historización, qué sentires y pensares tienen el nombre propio de América Latina. Un ejemplo, entre tantas cosas, es el de repensar bajo qué modelo educativo crecemos y nos desarrollamos como latinoamericanos y de dónde proviene nuestro sistema de educación. Freire (1977) explica:

Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse "blancos" o "negros de alma blanca. (p. 23)

Ésto último me hace reflexionar sobre qué cosas, en el territorio latinoamericano, debemos aprender y deseamos aprender. Desde el jardín de infantes hasta la universidad ¿cómo crear un sistema educativo que se encargue de poner en primer lugar los valores propios de nuestro continente? ¿Cómo comenzar a dismantelar un sistema interiorizado en la subjetividad de las personas? ¿Será esto un proceso de alienación en un otro? ¿En quienes otros?

Una vez más, e intentando responder a estos interrogantes, es que expongo un aporte del educador Freire (1969) cuando comenta que: "la educación verdadera es praxis, reflexión acerca y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 7). Al ser una praxis implicaría que el sujeto educador se encuentre involucrado íntegramente, y que aquello pueda ser transmitido a los educandos

cotidianamente. Creo que de lo contrario solo habrá un reconocimiento de carácter intelectual sin atravesamiento en el propio cuerpo, quedando, así como se plantea en el texto pedagogía del oprimido: "al margen de la praxis" (p. 52).

Tal vez, parte de la educación en América Latina, sea sobre aprender a hacer las preguntas correctas para dismantelar un sistema que fue y es, hasta día de hoy, impuesto. Para dicho emprendimiento emerge como algo urgente el poder dialogar entre los sujetos que componemos las distintas poblaciones a lo largo y a lo ancho del continente. Se trataría de poder hablar de nosotros, de conocernos con mayor profundidad en las diferencias y en lo común, problematizando nuestro devenir histórico. Freire (1969) relata: "profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos" (p. 67).

A medida que continúo con el escrito comprendo que una condición psicológica que se le ha impuesto al oprimido, y que tiene un efecto devastador para su subjetividad ha sido la de tener que callar. El no poder hablar y no poder comunicarse libremente a esclavizado a aquellos a un silencio mortífero. Así, cuando me refiero a comunicar no hablo solamente de intercambiar dialógicamente con un otro, sino también dentro de la propia cosmovisión. Con sus propios dioses, espíritus, naturalezas, etc. Me resulta imposible no transitar esta parte del ensayo con una molestia generalizada. Me pregunto ¿cómo volver al pasado? ¿Cómo recuperar nuestra memoria? ¿Qué tan importante será poder transmitir algo del dolor que sufrieron nuestros ancestros de la región?

Conclusión

De esta manera comienzo a hacer, poco a poco, el cierre del presente ensayo en el cual me propuse entretrejer algunos interrogantes sobre las condiciones psicológicas que se impusieron a partir de la llegada del europeo a América Latina. Quisiera destacar la importancia que cobra en mí, a partir del desarrollo de este pequeño escrito, el valor que asume la educación liberadora y problematizadora en el papel de la emancipación de los países de la región y del bloque entero de Latinoamérica. Freire (1969) explica en relación a su propuesta educadora comparándola con la educación "bancaria" (verticalista): "La problematizadora, comprometida con la Liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad" (p.65). La educación debe ser vincular desde sus inicios ya que

es allí desde donde se podrá producir el advenimiento del sujeto-ser. De lo contrario se estará performateando psiquismos, llenando "vacíos" de saber y/o formateando subjetividades. No habrá sujetos educandos, sino "objetos" a educar. Es necesario poder educar-nos en esta lógica a los futuros sujetos y a nosotros mismos. Sujetos como agentes causales de su propia realidad, aunque pertenecientes a un colectivo que los trasciende con valores, creencias, ideales, deseos, modismos, lenguajes, etc.

América Latina ha sido víctima de un arrasamiento material, físico, psicológico, emocional y espiritual. Es necesario poder reparar las heridas para continuar y/o es necesario continuar con las heridas abiertas escriturando la propia historia desde nuestro pensar- sentir y no desde lo que un otro ajeno ha dicho.

Concluyo que desde el momento en que tomamos conciencia de las circunstancias pasadas, entendiendo un poco más el porqué de nuestra actualidad, se nos presenta el deber de hacer algo con eso. Tal vez se podría pensar en una propia ética como latinoamericanos. Un deber ser como ciudadanos de la "patria grande". Acciones que se transformen en actos de justicia que intenten reparar parte del daño ocasionado a nuestros antepasados, a nuestros bosques, a nuestras tierras.

Por último, Freire (1969) nos propone:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que "alojan" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. (p. 26)

Creo que será necesario agregar a la acción de hacer consciente al opresor interiorizado en el oprimido, el conocer nuestra historia, el sentir de nuestra propia tierra. El familiarizarnos con nuestro origen será un deber como latinoamericanos para una nueva dirección de nuestra "patria grande". Será así, un paso intermedio el de descubrirnos alienados en un otro tirano que fue interiorizado. Sin embargo, restará un trabajo restante que tendrá que ver con el poder sentirnos parte de una cosmovisión diferente en la que el otro sea un otro y no un medio para un fin.

Referencias

- Cesáire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Conferencias de Frankfurt, octubre de 1994.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. y Ranzoni, L. (1969). *La educación como práctica de la libertad*.
- Freire, P. (1978). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.

Nota: el autor, *Gimeno Rodrigo* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo *El opresor en el oprimido*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.

La eco-espiritualidad como sentido gestante de la vida comunitaria desde la raíz Latinoamericana y del Caribe

*Eco-spirituality as a gestating sense of community life
from the roots of Latin America and the Caribbean*

Silva de la Rosa, Manuel Antonio¹

Correo: manuelsdlr@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4075-0833>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14765661>

Resumen

Este artículo quiere reivindicar la espiritualidad y situarla fuera de los cánones de la teología moderna, donde lo universal, el progreso lineal, la razón y colonización son clave para su realización. En estas líneas, queremos impulsar una reflexión sobre la eco-espiritualidad en América Latina y el Caribe, como una fuerza que guía a la vida comunitaria. El foco de esta reflexión es reivindicar la eco-espiritualidad como un modo de vivir profundamente arraigado en las maneras en la que nos relacionamos, con la naturaleza, con la comunidad y lo sagrado. En especial quisiera entrelazar la rica experiencia espiritual que palpita en el continente latinoamericano, que recoge Pedro Casaldaliga en su libro *“Espiritualidad de la liberación”* junto con el *Diploma Superior en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño: Perspectivas Crítico-emancipadoras, 2da. Cohorte*, esto con la finalidad de ahondar en el rasgo principal que tiene la eco-espiritualidad: el sentido gestante comunitario.

Palabras Clave: Eco-espiritualidad, vida comunitaria, pensamiento Latinoamericano y Caribeño, emancipación.

Abstract

This article aims to reclaim spirituality and place it outside the canons of modern theology, where universality, linear progress, reason, and colonization are key to its realization. In these lines, we seek to promote a reflection on eco-spirituality in Latin America and the Caribbean as a force that guides community life. The focus of this reflection is to reclaim eco-spirituality as a way of living deeply rooted in how we relate to nature, the community, and the sacred. Specifically, I wish to weave together the rich spiritual experience that resonates in the Latin American continent, as captured by Pedro Casaldaliga in his book *“Spirituality of Liberation”*, alongside the *Diploma in Latin American and Caribbean Thought*:

¹ Ing. en Electrónica. Mg. en Filosofía y Ciencias Sociales. Docente en Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Universidad Jesuita de Guadalajara, México.



Critical-Emancipatory Perspectives, 2nd Cohort. This is with the aim of delving into the main characteristic of eco-spirituality: its community-generative essence.

Keywords: Eco-spirituality, community life, Latin American and Caribbean Thought, emancipation.

Introducción

La reflexión de este artículo está orientada al análisis de la eco-espiritualidad como un modo de vida, más allá de un mandato o doctrina orientada a lo religioso, la eco-espiritualidad enraizada en América Latina y el Caribe, es generadora de transformación social y conciencia crítica para resistir ante el capitalismo. Quisiera llevar la reflexión sobre la importancia de reivindicar la espiritualidad y situarla fuera de los cánones de la teología moderna, donde lo universal, el progreso lineal, la razón y colonización son clave para su realización.

En estas líneas, queremos impulsar una reflexión sobre la eco-espiritualidad en América Latina y el Caribe, como una fuerza que guía a la vida comunitaria. Es la brújula interna de un pueblo que da un modo de comprender y de responder ante la realidad, tanto en sus aspectos cotidianos como en sus luchas sociales y culturales. El foco de esta reflexión es reivindicar la eco-espiritualidad como un modo de vivir profundamente arraigado en las maneras en la que nos relacionamos, con la naturaleza, con la comunidad y lo sagrado².

Lo que pretendo realizar, es poner en la mesa un rasgo fundamental para la eco-espiritualidad latinoamericana y caribeña: "el sentido gestante de una comunidad", con la finalidad de mostrar su resistencia histórica frente la colonización y seguir profundizando, estas reflexiones están cimentadas desde el *Diploma Superior en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño: Perspectivas Crítico-emancipadoras, 2da. Cohorte*, Coordinado por Félix Valdés García y Yohanka León del Río del Instituto de Filosofía de la Habana.

² Cabe mencionar, que este trabajo es la continuidad de la reflexión que realicé hace dos años, en el artículo "*Eco-espiritualidad: Saberes en resistencia, defensa del territorio y el cuidado de la casa común*", que publicó la revista disertaciones de la Universidad del Quindío Colombia, traté de poner los cimientos para poder entender la definición de eco-espiritualidad, desde el planteamiento filosófico fenomenológico y desde la teoría crítica de las ciencias sociales, teniendo en cuenta las resistencias descoloniales por la justicia socioambiental. Silva de la Rosa, M. (2022). Eco-espiritualidad. Revista Disertaciones, 11 (1), 19-33. <https://doi.org/10.33975/disuq.vol11n1.796>

Ahora bien, este trabajo consta de un entrelazado del pensamiento de Pedro Casaldaliga y del pensamiento latinoamericano y caribeño. En especial quisiera entrelazar la rica experiencia espiritual que palpita en el continente latinoamericano, que recoge Casaldaliga y Vigil (1992) en su libro *"Espiritualidad de la liberación"* con el *diplomado de pensamiento latinoamericano y caribeño*, esto con la finalidad de ahondar en el rasgo principal que tiene la eco-espiritualidad: el sentido gestante comunitario. El sentido como esa fuerza que tiene una comunidad, el talante y la vitalidad con la que la comunidad se relaciona. En pocas palabras, daremos unas pinceladas de la eco-espiritualidad desde el talante y su fuerza que puede detonar para construir espacios dignos y esperanzadores. Abordaremos la importancia de retomar nuestras raíces, recoger la fuerza de América Latina y el Caribe no como una nostalgia del pasado, sino como el primer rasgo que tiene la eco-espiritualidad para enfrentar problemáticas como el extractivismo, la violencia de género y la marginalización de los pueblos originarios.

1. Fundamentos teóricos

El pensamiento crítico ha sido medular para los estudios latinoamericanos, especialmente en función de la emancipación. Hablar de emancipación, es aprender a situar el pensamiento desde la realidad en la que se vive y se piensa. Es desde un pensamiento que nace del contexto el que tiene capacidad para abdicar rotundamente la tradición que gobierna en estos tiempos en las academias y en las universidades: el pensamiento hegemónico occidental. A lo más lejos que puede llegar el pensamiento crítico occidental es la capacidad de argumentar, construir una lógica coherente y la capacidad de construir un marco teórico que pueda dotar de sentido y claridad a lo que se está pensando en abstracto.

Sin embargo, queda de lado que todo pensamiento está situado. La importancia de un pensamiento crítico desde América Latina se alimenta de la realidad y de las cosas que le interpelan en la vida cotidiana, es desde este horizonte que se forjan enfoques, conceptos e intuiciones que pretenden no estar dependiendo de la epistemología hegemónica. Hay otra forma de estudiar y conocer la realidad para su transformación, existe otra manera de narrar la historia, tiene otro tinte la manera de pensar la economía y la política, se valora la vida en común desde otro prisma, en definitiva, hay otro modo de conocer y sentir, alejada a la tradición moderna-liberal. En este sentido, queremos abordar la eco-espiritualidad,

como un concepto que puede ayudar a clarificar la manera específica en que nos relacionamos con los demás y con la naturaleza de una forma emancipatoria.

El sentir y pensar latinoamericano y caribeño potencializa una perspectiva crítica y emancipadora, este sentir y pensar quiere dar frente a la construcción del pensamiento hegemónico occidental. Desmantela el modelo universal del conocimiento, este modelo está basado en una experiencia europea que pretende validar todo lo que piensa como si fuera universal y oportuno para cualquier realidad sin tomar en cuenta el contexto. El sentir pensar de América Latina y el Caribe propone el pluralismo epistémico, reivindica la coexistencia de la multiplicidad del conocimiento, esta epistemología pluralista se enmarca en la comprensión de la realidad no como pensamiento universal sino como la capacidad de comprender la vida de maneras diversas y esta manera de comprensión dependen del contexto en donde se miren, a mayores perspectivas de pensamientos que se compartan, mayor el horizonte de comprensión.

Queremos comenzar aclarando qué es la espiritualidad desde América Latina. La espiritualidad va a depender de la manera en que habitamos el mundo. Esta espiritualidad no es ajena a una comunidad, pues "el ser autosuficiente es una ficción. Nos guste o no, coexistimos en y con el mundo. Si acoger una lucidez espiritual significa pensar, sentir y elegir en libertad qué estilo de vida queremos asumir, esto siempre se realiza en relación con otros y con el espacio en donde habitamos" según Silva (2024:114). Aunque el pensamiento occidental nos propone un modelo universal, y encierra la mirada en una única manera de entender el mundo, "la espiritualidad es una forma de asumir nuestra vida, en este sentido, nuestro espíritu se va forjando en aquello en lo que nos posicionamos a cada instante", para Silva, (2022: 24), de esta manera la espiritualidad va a depender de nuestra manera de sentir, pensar e imaginar, en fin, nuestra manera de hacernos cargo de nuestra existencia.

Desde esta perspectiva, la eco-espiritualidad es la manera que vivimos arraigados en una ontología relacional, esta cosmovivencia que señala Escobar (2014) en su libro: *Senti-pensar con la tierra*, es la que potencializa una eco-espiritualidad, donde se involucra nuestra manera de entender el territorio, la naturaleza y el nosotros, "todas las cosas del mundo están hechas de entidades no pre-existentes a las relaciones que las constituyen" (Escobar, 2014:58). Así, la eco-espiritualidad quiere dar frente al espíritu del capital que se vive, se piensa y se siente como sujeto individual, y quiere direccionar la relación que se tiene con la naturaleza pasando de la lógica del consumo-ganancia al cuidado-relacional, Silva (2022).

Gracias a la lucidez crítica que tiene esta eco-espiritualidad ha hecho posible la emancipación en medio de las adversidades y las críticas que provoca el colapso que vivimos. Aremos un recorrido de la visión eurocéntrica para tomar postura, con la finalidad de mostrar cómo las culturas originarias, africanas y afrodescendientes, desde la eco-espiritualidad entienden que el espíritu no está separado de la vida diaria, ni de las problemáticas de la realidad, sino que, más bien, a través de la lucidez crítica que tiene esta eco-espiritualidad se va constituyendo como un pilar fundamental para la convivencia armónica, la organización social, y el convivio e interdependencia de la naturaleza.

La eco-espiritualidad es una fuerza y tiene lucidez crítica al momento de comprenderlo como fundamento de una comunidad. La eco-espiritualidad es lo que sostiene a un pueblo. Sin ella, se podrá criticar al eurocentrismo histórico, pero no podremos ver el ancla que hace que los pueblos no solamente sigan resistiendo, sino que toman distancia de la noción, Estado como norma, que solamente valida la nación-estado como el único y el mejor modelo para la organización social, y van generando con la ayuda de la fuerza y la lucidez crítica a sostener una comunidad que genere esperanza, la eco-espiritualidad es el fundamento que sostiene toda fuerza y toda lucidez que puede tener una comunidad. Es desde la comunidad como fundamento y cuidado que sostiene la vida en común desde el camino de la sanación, la justicia y el buen convivir.

2. Metodología

2.1. Eco-espiritualidad como sentido gestante

La vida y el pensamiento de una comunidad no es un proceso lineal. Es un proceso evolutivo que encuentra su lugar dependiendo del sentido que nace a partir de las inquietudes de la realidad y su necesidad de transformación. El sentido que forja una comunidad se construye a partir de un modo de comprender la vida. De esta manera, la eco-espiritualidad, esa manera de comprender el mundo, que tiene su origen en América Latina y en el Caribe, quiere dismantelar la idea de que hay un solo sentido de comprensión de la vida, como si fuera la única y universal.

Valdés (2024) afirma que “las formas conceptuales del pensamiento, críticas y teórico-ideológicas, nacen de las necesidades prácticas de aprehensión y de transformación de la realidad.” (Valdés, 2024:16). En esta misma dirección, el sentido de comprensión de vida de una comunidad que acoge la eco-

espiritualidad va a comprender la historia como un proceso complejo, con múltiples caminos, donde va a tener una ruptura con la manera de entender el sentido de nuestra historia como la entendió el eurocentrismo, es decir, nuestra fuerza y vitalidad que está direccionada no como una línea única que marcó el progreso de la modernidad.

Durante en el transcurso del diplomado, en el primer módulo "*Pensamiento latinoamericano y caribeño*" quedó establecido que el pensamiento crítico latinoamericano y emancipatorio, siempre está en contraposición, hay una ruptura y, cuestiona profundamente la narrativa del progreso lineal y eurocéntrico. Quiero partir de cinco críticas que tiene el pensamiento latinoamericano y del Caribe de las cuales estuvimos reflexionando en los foros del diplomado, estas ricas reflexiones se hicieron por parte de estudiantes de diferentes países de América Latina, quiero ponerlas en este trabajo con la finalidad de describir la eco espiritualidad como sentido gestante comunitario.

La primera crítica es que rechaza, rotundamente, la idea de construir la historia como única y lineal. Y es esta historia que narra Europa a la que todos y todas debemos seguir. Es desde esta crítica que quiero reflexionar desde la construcción del sentido que tiene una comunidad que acoge la eco-espiritualidad, pues toma distancia de lo único y lo lineal y defiende la diversidad histórica y cultural, hay otras formas de organización social, política y económica. En esta diversidad histórica hay sentidos, fuerzas y vitalidad que convergen. La gestación de sentido de una comunidad eco-espiritual va incluyendo la diversidad, las diferentes intensidades que tiene cada comunidad.

La segunda crítica nace desde Dussel (2021) y Quijano (2019), donde ambos sostienen que la modernidad europea está intrínsecamente ligada con la colonialidad, así el sentido, la fuerza y la energía del progreso que marca Europa se construye sobre la explotación y los pueblos colonizados y que están subyugados a su fuerza, estos pueblos colonizados están sometidos a la comprensión de la vida desde la lógica de la ilustración. Dussel (2015) señala, que esa historia línea que marca el progreso oculta la violencia hacia los pueblos colonizados, presentando el colonialismo como una extensión necesaria del avance europeo.

La tercer crítica es sobre la superioridad que tiene la narrativa del progreso lineal, pues coloca a Europa como una superioridad histórica, pero sobre todo moral, donde se legitima sobre la dominación y violencia de los pueblos colonizados, tal como lo afirma Palermo (2017). La cuarta crítica es la del

tiempo, vimos en el diplomado que el pensamiento crítico decolonial, sostiene que hay multiplicidad de temporalidades y, por lo tanto, no existe una única temporalidad histórica, más bien coexisten unas multiplicidades de tiempos y desarrollos simultáneos. Y la última crítica es que este progreso lineal que impuso el eurocentrismo ignora o es indiferente y no le importa que es destructivo para los pueblos marginados. Por lo tanto, el sentido que tiene la cosmovisión europea está centrado en los intereses de cierto grupo minoritaria sin importar el sufrimiento de la mayoría de la sociedad, Brito (2022).

En resumen, la crítica de América Latina y el Caribe a la noción de progreso lineal es palpable en la resistencia de los pueblos indígenas, quienes, en la mayoría de las veces, se han visto etiquetados históricamente como comunidades "atrasadas". Sin embargo, estos pueblos, para Escobar (2014), poseen una espiritualidad que coexiste y saben que ningún ser vivo se sostiene por sí solo, que somos seres interdependientes y de cuidado, respetando la vida en sus múltiples formas, en lugar de una búsqueda incesante de crecimiento y acumulación del progreso moderno.

3. Resultados

3.1. Análisis y discusión de los resultados

Ante estas críticas, podemos trenzar con la teología de la liberación, especialmente quisiera abordar cómo se conecta la eco-espiritualidad y su sentido de gestación comunitaria con la espiritualidad de liberación de Casaldaliga y Vigil (1992), cuando desarrolla los siete rasgos de una iglesia y un pueblo nuevo.

La reflexión sobre la eco-espiritualidad está en sintonía con la contemplación sobre la marcha que desarrollan Casaldaliga y Vigil (1992), para cultivar una espiritualidad que libere. La espiritualidad y la forma en que comprende la comunidad, de cierta manera, revela una forma alternativa de habitar el mundo, este modo de habitar la tierra se aleja de la visión lineal del progreso que la modernidad europea impuso. La eco-espiritualidad, especialmente enraizada en América Latina y el Caribe, desafía esa narrativa única y dominante del desarrollo. Más bien el sentido gestante de la comunidad va canalizando toda su fuerza, su energía y vitalidad en el vínculo profundo con la naturaleza, la comunidad, y el respeto a la diversidad cultural e histórica.

El llamado a vivir "abierto al Misterio del Dios que es Vida y Amor" (Casaldaliga y Vigil, 1992:137) resuena profundamente con el enfoque de eco-espiritualidad, donde no ve la trascendencia como línea única de encontrar lo sagrado, sino que la divinidad se encuentra en el presente, en el aquí y ahora, en la faena diaria, en la historia, pero sobre todo en los pobres, y en la naturaleza. Esta divinidad es comunión y comunidad, así la eco-espiritualidad invita a una forma de vida que rechaza el individualismo y la acumulación de poder o riqueza, principios sobre los cuales el progreso europeo se sostiene. Sin embargo, esta espiritualidad nos llama a "tropezar con Dios en los pobres" (Casaldaliga y Vigil, 1992:138), esto llevándolo a la eco-espiritualidad lo podemos interpretar como la manera en que nuestro sentido gestante comunitario siempre está pendiente de que nadie quede excluido, que todo ser viviente pueda tener vida plena, que la vitalidad de una comunidad esté direccionada a la justicia, a la verdad, y a la capacidad de celebrar la vida en comunión.

Ya habíamos mencionado que la eco-espiritualidad rechaza la idea de un único sentido de comprensión de la vida. Más bien nuestra vida siempre parte desde la comunidad y este espíritu comunitario va a proponer una visión que pueda reconocer la interdependencia de todos los seres, Silva (2022). En lugar de ver la naturaleza como un recurso para explotar, la eco-espiritualidad nos va a invitar a vivir "enamorados de la esposa Naturaleza" (Casaldaliga y Vigil, 1992: 138), es decir, aprender a vivir acompañando a todos los caminantes de la tierra con ternura y gratuidad. Esta manera de habitar la vida, descentrado del capitalismo, también cuestiona la superioridad moral que la modernidad ha querido imperar desde Europa, la eco-espiritualidad enfatiza que ninguna forma de vida es intrínsecamente superior a otra, y que todas las culturas y todo ser vivo tiene su propio valor, dignidad y sabiduría.

En esta misma dirección, la eco-espiritualidad abre la puerta a una forma de vida humilde, donde el crecimiento y la acumulación de poder no son los criterios para la realización plena. Más bien, los criterios de nuestro sentido de vida comunitario son en la convivencia, en el diálogo inclusivo y respetuoso con la diversidad y la celebración de la vida en sus múltiples formas. Así, la eco-espiritualidad se va a oponer al colonialismo, que ha despojado bajo la bandera del progreso, ha despojado a los pueblos de su tierra, su cultura y su historia, al tiempo que destruye a la naturaleza y quita el territorio de los pueblos para extraer los recursos, amenazando la sobrevivencia de las generaciones futuras.

Consideraciones finales

El sentido como re-existencia

Finalmente, la vida en clave de la eco-espiritualidad nos invita a "soñar, reír, cantar, danzar" Casaldaliga y Vigil (1992:138), es decir, a vivir en plenitud, esta plenitud comunitaria se expresa a través de la danza como forma de resistencia que invita a resignificar la vida con un corazón libre de las cadenas del progreso materialista, Velasco (2006). Es una vida que se viste de símbolos y ritos, que conserva la lucha a través de la memoria subversiva y colectiva de los pueblos oprimidos y que, esta memoria contra hegemónica nos dota de una creatividad alternativa, abriendo espacio para nuevas formas de organización social, política y económica.

De esta manera, la eco-espiritualidad se presenta como una alternativa a la crisis civilizatoria que enfrentamos, aprendiendo a navegar en el colapso, Tornel y Montaña (2023). Dándole cara a las crisis que no solo son ecológicas, sino también social, política y espiritual, Escobar (2014). Sentir pensar con la tierra, es una forma de vida que se encarna en la comunión con la naturaleza y en solidaridad con los más pobres y marginados, es una propuesta que nos invita a reconfigurar nuestra comprensión del mundo y a trabajar por una transformación profunda, donde el cuidado de la Tierra y la justicia social sean inseparables, donde el territorio no se comprenda en términos de propiedad, donde afirma Escobar (2014) que "no tiene fronteras fijas, sino entramados porosos con otros territorios aledaños" (2014:90). Es en este sentido que la tierra desde la eco-espiritualidad no se remite a la espacialidad cartesiana liberal, sino que se comprende cómo "espacios vitales de interrelación con el mundo natural", Escobar (2013:59), donde el sentido de la vida se encuentre en la gratitud, el respeto e interdependencia con los seres vivos, Silva (2022).

Por otro lado, la eco-espiritualidad, enriquecida con "la insurrección evangélica y la terca esperanza pascual", de Casaldaliga y Vigil (1992), nos invita a una forma de vida que no solo contempla la naturaleza y la comunidad, sino que se rebela activamente contra las estructuras injustas del poder que, a través de muerte directa o indirecta como habla Ignacio Ellacuría (1989) en su teología política, Sobrino (2007), van explotando tanto a la casa común como a los seres humanos y sus territorios. La eco-espiritualidad no es pasiva; al contrario, la insurrección profética da frente a las injusticias y se convierte

en una opción militante, comprometida con la transformación del mundo desde la perspectiva del Evangelio poniendo al centro al Jesús histórico ajeno a la religión y doctrina, Sobrino (2004)

Podríamos aventurarnos, de la mano con otras teólogas y teólogos decoloniales que la insurrección evangélica, inspirada por la Buena Nueva del Evangelio, encuentra en la eco-espiritualidad un espacio fértil para su acción. La construcción de una utopía basada en el respeto a la vida, la justicia social y el cuidado de la casa común es imposible alcanzarla si se permanece bajo los mecanismos de lucro, bajo los dispositivos de violencia, bajo la lógica del consumismo y la dominación cultural que han definido la modernidad europea y su noción de progreso. La eco-espiritualidad con su lucidez crítica reconoce que este sistema no solo destruye la naturaleza, sino que subyuga a la subjetividad desde una lógica de acumulación que margina a los más pobres y oprimidos desde la fuerza del totalitarismo del mercado, Hinkelamert (2018). Ante esto, la eco-espiritualidad, propone una rebelión contra estos ídolos modernos que señala Hinkelamert (2018), luchando por una conversión comunitaria, una renovación profunda de las estructuras sociales y eclesiales, que se alineen con los valores del Reino de Dios: la justicia, la paz y la fraternidad universal, Gutiérrez (2022)

La opción militante de la eco-espiritualidad no se limita a un cambio interior, como muchas espiritualidades ensimismadas, que se cierran en su burbuja personal, la eco-espiritualidad en línea con la teología de la liberación es profética y exige una transformación radical de la sociedad, Ellacuría (1989). Combate contra los ídolos de la ganancia y el poder, cuestiona las estructuras que perpetúan la opresión y la desigualdad. Esta rebelión constante está enraizada en una "terca esperanza pascual", Casaldaliga y Vigil (1992), una esperanza que persiste incluso en medio de las violencias, decepciones, los fracasos, las crisis y la monotonía diaria Hernández (2010). La eco-espiritualidad, con su enfoque en la interdependencia de todos los seres vivos, mantiene viva esta esperanza, reconociendo que, aunque las evidencias del mal sean abrumadoras, la vida y la creación siguen siendo portadoras de una promesa más grande, Hernández (2024). Esta esperanza se refleja en el testimonio de comunidades que son generadoras de esperanza y siguen luchando por la justicia y el cuidado de la Tierra, aun cuando los poderes dominantes parecen inamovibles, aun cuando nos dice la sociedad que ya no hay otro camino que la lógica del necropoder, las comunidades resisten y re-existen. Como dice Escobar (2014) "estos grupos no solamente resisten el despojo y la des-territorialización, ellos redefinen su forma de existencia

a través de movimientos emancipatorios y la reinención de sus identidades, su modo de pensar, su modo de producción, [también su modo de espiritualidad]”, (2014:93)

La eco-espiritualidad, desde estos movimientos emancipatorios que señala Escobar (2014), también organiza la esperanza de los marginados, aquellos que han sido relegados por las estructuras de poder, pero que encuentran en esta espiritualidad un camino y un talante de resistencia, un horizonte de reinención y resignifican la vida desde la coexistencia. En este sentido, no solo es una espiritualidad de contemplación, sino de acción, donde el gozo y el dolor, el trabajo y la fiesta, la vida y la muerte, se integran en un proceso pascual, es decir, un camino con los ojos abiertos, que avanza hacia la liberación y a la emancipación. Se trata de avanzar, "en la conquista de la Tierra Prometida" Casaldaliga y Vigil (1992:137), no solo como un espacio físico, sino como una realidad de justicia, paz y sostenibilidad para todos los seres vivos.

En este sentido, la eco-espiritualidad, al igual que la insurrección evangélica, es una forma de resistencia frente a los sistemas destructivos, pero también una propuesta positiva para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y en armonía con la naturaleza, Mendoza (2020). La utopía que traza la eco-espiritualidad no se refiere a un futuro lejano o inalcanzable, sino el Reino de Dios que se construye aquí y ahora, en cada acto de justicia, de cuidado a la creación y de amor por los más vulnerables, Mendoza (2022).

Bibliografía

- Brito, M. (2022). *Ignacio Ellacuría SJ; fraternidad solidaria*. Barcelona: Herder.
- Casaldaliga, P. y Vigil, J. (1992) *Espiritualidad de liberación*. España: Sal Terrae. 282 páginas.
- De Velasco P. (2006). *Danzar o morir. Religión y resistencia a la dominación en la cultura Taraumara*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur: Descolonización y trasnmodernidad*. México: AKAL.
- Dussel, E. (2022). *Filosofía de la liberación: una antología*. México: AKAL.
- Ellacuría, I. y Sobrino, J. (1990). *Mysterium Liberationis: conceptos fundamentales de la teología de la liberación.*, Madrid: Trotta.
- Ellacuría, I. (1989). *Utopía y Profetismo desde América Latina*. Salvador: UCA.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA, 2014.
- Gutiérrez, G. (2022). *Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Hernández, J. (2024). *Geopolítica de la esperanza: El territorio como lugar de la dignidad y la justicia*. México: Formación Universitaria y Humanista de la Laguna.
- Hernández, P. (2010). *No sea así entre ustedes: ensayo sobre política y esperanza*. Salvador: UCA.
- Hinkelammert, F. (2018). *Totalitarismo del mercado*. México: AKAL.
- Mendoza, C. (2020). *La resurrección como anticipación mesiánica: duelo, memoria y esperanza desde los sobrevivientes*, México: Universidad Iberoamericana.
- Mendoza, C. (2022). *La crisis civilizatoria: colapso y alumbramiento: una meditación teológica: Lectio inauguralis* presentada el 8 de febrero de 2022 en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Palermo, Z. (2017). *Des/descolonizar la Universidad*. Argentina: Signo.
- Palermo, Z. (2017). *Para una Pedagogía Decolonial*. Argentina: Signo.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Argentina: Signo
- Silva de la Rosa, M. (2022). *Eco-espiritualidad*. Revista Disertaciones, 11 (1), 19-33.
<https://doi.org/10.33975/disuaq.vol11n1.796>
- Silva de la Rosa, M. (2024). *El espíritu de una Universidad Jesuita comprometida con la casa común*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Sobrino, J. (2004). *Cartas a Ellacuría SJ 1989-2004*. Madrid: Trotta.
- Sobrino, I. (2017). *Fuera de los pobres no hay salvación*. Madrid: Trotta.
- Tornel, C. y Pablo M. (2023). *Navegar el Colapso*. México: Bajo Tierra.
- Zúñiga, J. (2022). *Enrique Dussel: relatos de una filosofía de la liberación*. España: Herder.

Nota: el autor, *Silva de la Rosa, Manuel Antonio* declara no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo *La eco-espiritualidad como sentido gestante de la vida comunitaria desde la raíz Latinoamericana y del Caribe*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.



Instrucciones para los autores

Consideraciones generales sobre la presentación y envío de los manuscritos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en **Perspectivas**, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura deberán ingresar al sitio web de la revista <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas> enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrán enviar a través de los correos puestos a disposición: perspectivaunermb@gmail.com, lizarambulo@hotmail.com y joselarezve@hotmail.com

Perspectivas se rige bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA). Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que *ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento*. En este sentido, todas las publicaciones de **Perspectivas** están libres de tarifas o de algún costo económico, no se tiene como política editorial que las y los autores deban pagar o cubrir algún costo para publicar sus trabajos.

Con la propuesta del trabajo, se presentará una comunicación escrita, firmada por el autor o los autores, dirigida al Consejo Editorial de la revista en la que autoriza(n) proponer su trabajo para la publicación en **Perspectivas**. En dicha comunicación se debe señalar que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como manifestará(n) la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA). Para mayor información, se sugiere guiarse por los modelos disponibles en el sitio web de la revista.

Desde el momento que el trabajo es aceptado y publicado en **Perspectivas**, el autor o los autores, acepta(n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. La publicación de originales en **Perspectivas** no da derecho a remuneración alguna y los autores podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio, sitio web o impresos.

Los manuscritos enviados son tratados como documentos confidenciales. Los editores no cargan el documento enviado, ni ninguna parte del mismo, utilizando herramientas de **Inteligencia Artificial (IA)** generativa, ya que esto puede violar la confidencialidad y los derechos de propiedad de los autores y, cuando el artículo contenga información de identificación personal, puede violar los derechos de privacidad de los datos.

Es de importancia aclarar que los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto en el que se debe incluir apellidos y nombres, Orcid, teléfono, dirección física, correo electrónico, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, sociedades a las que pertenece.

Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (20) cuartillas ni menor a diez (15); en caso de incluir gráficos ilustraciones y anexos, la extensión máxima puede ser hasta veinte (25) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de tres (3) centímetros a la izquierda y de dos (2) centímetros al resto de los lados.

El texto se presentará con interlineado de 1,5, en fuente Times New Román, tamaño 12, con espaciado posterior entre párrafos de 6 pts. Para las notas a pie de página y los contenidos de las tablas, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo.

Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados bajo la modalidad doble ciego por parte de un Comité de Árbitros, conformado por tres (3) de los miembros del Comité Editorial y dos (2) especialistas de reconocido prestigio, seleccionados por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", quienes no conocerán sus identidades. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

a. Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b. Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso, en un tiempo promedio de 90 días: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Consejo Editorial realiza una **revisión preliminar** (tiempo estimado 15 días) para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; c) si las cumple, pasa al **arbitraje** (revisión de manuscritos, tiempo estimado 30 días), proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo y atendiendo criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica. El Comité de árbitros emitirán un veredicto sobre en trabajo presentado, el cual consistirá en: c-1) **Publicable**; c-2) **Publicable con ligeras modificaciones**, que implican aquellas de forma y estilo, en miras



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista; c-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista y c-4) **No publicable**; d) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas; el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje y e) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los evaluadores no utilizan IA generativa o tecnologías asistidas por IA para realizar la evaluación o el proceso de toma de decisiones de un manuscrito, ya que el pensamiento crítico y la evaluación original, necesarios para este trabajo, están fuera del alcance de esa tecnología y existe el riesgo que la tecnología genere conclusiones incorrectas, incompletas o sesgadas sobre el manuscrito.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Consejo Editorial a la siguiente dirección: perspectivaunermb@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume **desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo** en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista. En el caso que el veredicto de los árbitros difiera uno de otro (publicable/no publicable), el artículo será sometido a un nuevo arbitraje hasta obtener una decisión unánime.

La responsabilidad del proceso de arbitraje y la decisión final de publicación de los artículos recae en el Consejo Editorial, en la figura de su Directora.

Casos de controversia

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

Proceso editorial

El Consejo Editorial de *Perspectivas* se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los trabajos. Con base en ello, se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso, el Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. No se devolverán originales.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, mediante el envío de las comunicaciones mencionadas.

Cuerpo del artículo

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor, ORCID o URL de portal académico reconocido con información como investigador, ciudad y país.

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés, en un solo párrafo con interlineado sencillo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse cuatro (4) palabras clave en español y en inglés. Estas palabras descriptivas facilitan la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales.

Apartados y sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, fundamentos teóricos, metodología, resultados, análisis y discusión de los resultados, conclusión o consideraciones finales y referencias bibliográficas. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábiga, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática.

Citas: El citado se realizará tomando en cuenta el estilo **American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. En el texto se utiliza la modalidad autor-fecha y número de página en el caso de las citas textuales.

Citas textuales: se reproduce exactamente las palabras del autor. Si la cita es hasta 40 palabras, se incorpora en el texto entre comillas dobles, sin cursiva.

Ejemplos:

1. Apellido autor (año) afirma que "texto de la cita" (página).

Según los resultados, Almarza (2020) afirma que "texto de la cita" (p. 5).



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



2. "texto de la cita" (Apellido autor, año, página).

"las clases sociales se distinguen..." (Almarza, 2020, p. 3).

Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe aparte del texto, en bloque, con sangría en 1 cm desde margen izquierdo, sin comillas, sin cursiva y con interlineado sencillo. Al final de la cita se coloca el punto, seguido del Apellido del autor, año y número de página, entre paréntesis.

Ejemplos:

En consecuencia,

Texto de la cita. (González, 2012, p. 4)

En el caso de la cita textual narrativa,

Por su parte, Alfonso (2012) afirma que

Texto de la cita. (p. 6)

Citas tipo paráfrasis: cuando se cuenta, resume o reorganice con palabras propias las ideas del autor.

Ejemplos:

Interpretando los resultados, podría afirmarse, según García (2021), que....

Interpretando los resultados, podría afirmarse que la tasa de crecimiento.... (García, 2021).

Cantidad de autores en las citas: para el caso del mismo autor con obras publicadas en el mismo año, se sigue el siguiente formato (García, 2008a, p. 12) o García (2008b, p. 24). Si son dos o tres autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008, p. 90) o (Reyes, García y Díaz, 2008, p. 90). Si son más de tres autores (García et al., 2022). Siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis.

Las **citas secundarias** se utilizan cuando una fuente principal es referida en el texto. Puede citarse de dos formas:

Entre paréntesis: (Apellido del autor original, fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: (Abreu, 2002, como se citó en Romero, 2012)

En forma narrativa: Apellido del autor original (fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

Ejemplo: Abreu (2002, como se citó en Romero, 2012) afirma que no todos los documentos narrativos son de fácil acceso.

Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, puede recurrir al citado al pie de página. En casos más específicos, consulte las normas **APA en su 7ta edición**.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas **APA** para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos.

Referencias: Las fuentes citadas en el documento deben aparecer en la lista de referencias y cada entrada en la lista de referencia debe haber sido citada en el texto. Las referencias deberán ir al final del artículo, se realizarán tomando en cuenta el estilo **de la American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. Estas podrán ser bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Tienen cuatro elementos básicos: autor, fecha de publicación, título del trabajo y fuente de recuperación. Deberán ir a interlineado sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido.

Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente y, si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

El estilo **APA versión 7 actualizadas en 2023** permite referenciar hasta 20 y más de 20 autores. En el caso de hasta 20 autores, se separa el penúltimo del último con la letra "y". En el caso de más de 20 autores, se escriben los primeros 19, luego puntos suspensivos, seguidos del último autor de la obra. Los ejemplos que se presentan a continuación, se corresponden a las normas **APA-2023**.

Libros

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título de la obra*. Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme parte del nombre de la institución editora].



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Ejemplo de libro con un autor:

Vera, M. (2013). *Proyecto educativo republicano e instrucción pública en Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Mensaje sin destino*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Ejemplo de libro con dos autores:

Acosta, N. y Arenas, O. (1999). *América Latina en el Mundo*. Maracaibo: Ediluz.

Ejemplo de libro con más de tres autores:

González, P. et al. (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Valladolid: Kopena.

Ejemplo de libro obtenido de la web:

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. En: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Capítulos de libros o parte de una compilación

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del capítulo o sección. *Título del libro* (páginas). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.

Ejemplo de capítulo de libro:

Abrić, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). México: Ediciones Coyoacán.

Artículo en revista arbitrada

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen o año, número, número de páginas.

Ejemplo de artículos en revista arbitrada impresa:

García J. y Colina, A. (2013). Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 1, N° 1, pp. 65-79.

Ejemplo de artículo en revista arbitrada con DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*. Vol. 10, N° 27, pp. 69-101. <https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

Ejemplo de artículo en revista arbitrada en línea sin DOI:

Castillo, L. y Borregales, Y. (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano. *Procesos Históricos*. N° 027, Año XIV, pp. 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Trabajos de grado/tesis inédita

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita:

Lozano, E. (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita en línea:

Loaiza, M. (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de Maestría). <http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-.....>

Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

Apellido, inicial del Nombre del autor (mes, año). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:

García, J. y Durán, W. (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas*. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Artículo de periódico

Apellido, inicial del Nombre del autor (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

Ejemplo de artículo de periódico:

Soto, A. (2015, septiembre, 23). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión Final*, p. 14.



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>
Correo: perspectivaunermb@gmail.com Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Ejemplo de artículo de periódico en línea:

Chirinos, P. (2015, septiembre, 22). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constituciones

Título de la constitución [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial.

Ejemplo de constitución:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.

Leyes

Organismo que la decreta. (día, mes y año). Título de la ley. DO o GO: [Diario o Gaceta oficial donde se encuentra]

Ejemplo de leyes:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

Documentos en archivo

Nombre del archivo. Sección en donde se ubica. Libro o tomo. Legajo, Título o asunto del documento. Folio (s).

Ejemplo de documentos en archivo:

Archivo General de Indias. *Audiencia de Caracas*. Ayudas de costa. Legajo 943. N° 267. Informe de la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

Entrevistas

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

Ejemplo de entrevistas:

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabimas, Venezuela).

Páginas de internet

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título de la entrada.

Ejemplo de página de Internet:

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario. http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

Entrada de blog

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del post. [Entrada de blog].

Ejemplo de entrada de blog:

Moreno, D. (2014). Libro de trucos "Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux". [La web del profesor Duglas Moreno]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

Apellido, inicial del Nombre del productor. (día, mes y año). Título del post [Audio en podcast].

Ejemplo de Podcast:

Leto, J. (18 de enero de 2015). "Las Moscas" de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Película

Apellido, inicial del Nombre del productor y Apellido, inicial del Nombre (director) (año). Título de la película [Película]. País de origen: Estudio.

Ejemplo de película:

Jácome, M. (Productora) y Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Índigo Media.

Canción

Apellido, inicial del Nombre del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Canción]. Lugar: Sello discográfico.

Ejemplo de audio:

Juanes. (2013). *La camisa negra* [Canción]. Universal Music Latino

Imagen (fotografía, pintura)

Apellido, inicial del Nombre del artista (Lugar, año). Título de la obra [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Ejemplo de imagen:

Kahlo, F. (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

Imagen o video en línea

Apellido, inicial del Nombre (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. URL

Ejemplo de video en línea:

Santos, D. (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

Twitter

Apellido, inicial de Nombre [@Usuario twitter] (Año, mes, día). Contenido del Tuit [Tuit].

Ejemplo de Twitter:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, enero, 19). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tuit]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

Apellido, inicial del Nombre [usuario en Facebook] (año, mes, día). *Contenido del post* [Estado de facebook] de

Ejemplo de Facebook:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, diciembre, 19). *Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother.* [Estado de Facebook] de <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato .jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben ser parte de las imágenes; por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a, b, c, d, sucesivamente).
- Los términos en latín, extranjerismos, así como títulos de obras científicas, artísticas y literarias deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría. La separación entre párrafos será de espaciado posterior en 6 puntos.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Perspectivas*.

Para más detalles en cuanto a la aplicación de las normas APA, consulte: <https://normas-apa.org/>



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela



Instructions for authors

General considerations regarding the presentation and sending of manuscripts

Researchers and the general public interested in publishing their work in **Perspectivas**, Journal of History, Geography, Art and Culture must enter the journal's website <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index> and send their manuscript by registering there. You can also send through the emails made available to: perspectiveunermb@gmail.com, lizarambulo@hotmail.com and joselarezeve@hotmail.com

Perspectivas use copyright license provide by Creative Commons license (BY-NC-SA). This journal provides open access to its content, based on the principle that *offering the public free access to research contributes to greater global exchange of knowledge*. In this sense, all **Perspectivas** publications are free of fees or any economic cost; there is no editorial policy that authors must pay or cover any cost to publish their works.

With the proposal of the work, a written communication will be submitted, signed by the author or authors, addressed to the Editorial Committee of the journal in which they authorize to propose their work for publication in **Perspectivas**. In this communication, it must be indicated that the proposed work is original, unpublished and is not simultaneously subject to an evaluation and arbitration process in another journal; as well as manifest the transfer of publication and dissemination rights under the Creative Commons license (BY-NC-SA). For more information, it is suggested to be guided by the models available on the journal's website.

From the moment the work is accepted and published in **Perspectivas**, the author or authors accept the transfer of copyright, which is why the journal can publish the article in physical or electronic formats, including the Internet, databases and other information systems linked to the journal. The publication of originals in **Perspectivas** does not give the right to any remuneration and the authors may use the final version of their article in any repository, website or in print.

Submitted manuscripts are treated as confidential documents. The editors do not upload the submitted document, or any part of it, using generative **Artificial Intelligence (AI)** tools, as this may violate the confidentiality and proprietary rights of the authors and, where the article contains personally identifiable information, may violate data privacy rights.

It is important to clarify that the data of the author or authors must be sent in an attached document that must include surnames and names, Orcid, telephone number, physical address, email, academic titles, institutional affiliation, current positions, companies to which they belong.

Presentation of the works

The works must present a summary of a maximum of 150 words and four (4) keywords. Both the summary and the keywords will be in Spanish and English. Likewise, the title and subtitle of the work will also be presented in the aforementioned languages. The length must not be more than twenty (20) pages nor less than fifteen (15); If graphics, illustrations and annexes are included, the maximum length may be up to twenty-five (25) pages. All works will be presented on letter-type paper, printed on one side only, with continuous numbering and with margins of three (3) centimeters on the left and two (2) centimeters on the rest of the sides.

The text will be presented at one and a half spaces, in Times New Roman font, size 12, with subsequent spacing between paragraphs of 6 pts. For footnotes and table contents, the size will be in Times New Roman font size 10, with single spacing.

Work evaluation

All works will be evaluated under a double-blind modality by a Committee of Arbitration, made up of three (3) members of the Editorial Committee and two (2) specialists of recognized prestige, selected by the Editorial Committee of the journal, external to the National Experimental University "Rafael María Baralt", who will not know their identities. The proposed works must be original, unpublished and cannot be simultaneously submitted to the evaluation and arbitration process in another journal. The originals of the proposed articles will not be returned.

The evaluation criteria are the following:

a. Formal or presentation criteria: 1) originality, relevance and adequate length of the title; 2) clarity and coherence of speech; 3) adequate preparation of the summary; 4) internal organization of the text; 5) all other criteria established in these regulations.

b. Content criteria: 1) evidenced domain of knowledge; 2) scientific rigor; 3) theoretical and methodological foundation; 4) timeliness and relevance of the sources consulted; 5) contributions to existing knowledge.

Once received, the works follow the following process, in an average time of 90 days: a) initially, receipt of the manuscript is acknowledged via email; b) Next, the Editorial Committee carries out a **preliminary review** (estimated time 15 days) to determine if it complies with the Standards for the presentation of works; c) if it meets them, it goes to **arbitration** (review of manuscripts, estimated time 30 days), a process in which qualified specialists evaluate the works according to and meeting criteria of relevance, originality, contributions and scientific and academic virtue. The Committee of Arbitrations will issue a verdict on the work presented, which will consist of: c-1) **Publishable**; c-2) **Publishable with slight modifications**, which involve those of form and style, in order to adapt the formal or presentation criteria of the journal; c-3) **Publishable with substantial modifications**, which imply those of the background and construction of the manuscript, in order to adapt to the content criteria of the journal; c-4) **Not publishable**; d) if the work does not meet



Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



the minimum criteria present in these standards; The Editorial Committee will propose that it not be sent to the arbitration process; e) in any case, the author or authors will be notified, in writing, of the decision.

Reviewers do not use generative AI or AI-assisted technologies to perform the evaluation or decision-making process of a manuscript, as the critical thinking and original evaluation, necessary for this work, are outside the scope of that technology and exist the risk that the technology generates incorrect, incomplete or biased conclusions about the manuscript.

The authors will have a maximum of twenty-one (21) days to send the modifications to the Editorial Committee at the following address: perspectivaunermb@gmail.com. If these corrections are not sent within the established period, it is assumed **that the authors are not interested in publishing their work** in *Perspectivas*. If the authors decide not to publish their work, they must present a communication in which they make clear the non-publication of the submitted material in the journal. In the event that the verdict of the Arbitrator differs from one another (publishable/non-publishable), the article will be submitted to a new arbitration until a unanimous decision is obtained.

The responsibility for the arbitration process and the final decision, to publish the articles, falls on the Editorial Committee, in the figure of its Director.

Controversy cases

The journal undertakes to resolve cases of controversy through the Editorial Committee in cases in which the peer reviewers indicate that they have a conflict of interest with the text to be evaluated. The journal guarantees that the most suitable evaluators will also be chosen in terms of thematic and academic compatibility. In cases of doubt, the Editorial Committee will always be consulted to resolve these cases.

Editorial process

The Editorial Committee of *Perspectivas* reserves the final decision on the publication of the articles and the issue in which they will be published. The order of publication and the thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Committee, regardless of the order in which the works have been received and refereed. Based on this, the authors will be informed of the number and approximate dates of their publication. During this process, the Editorial Committee reserves the right to make adjustments and changes that ensure the quality of the publication. Originals will not be returned.

The author must be ready to receive communications from the journal by email. You must also provide information on the research that supports the article, certify that the writing is your authorship and that the intellectual property rights of third parties are respected, by sending the aforementioned communications.

Article body

Title: It should be short, explanatory and contain the essence of the work. This title must be provided in both Spanish and English. The following criteria are established for writing the title: a) clarity; b) brevity (between 10 and 15 words are suggested); c) specificity and d) originality.

Author: Indicate the full names and surnames, professional titles, the name of the institution where the work was carried out or the institution to which the author belongs, ORCID or URL of a recognized academic portal with information such as researcher, city and country.

Summary: No more than one hundred and fifty (150) words, in Spanish and English, in a single paragraph with single spacing. If the work is presented in another language, the summary must be written in that same language, in Spanish and English. The writing of the summary is free, although it is suggested that it outline the objective of the work, the methods used, results and conclusions. The following criteria are established for writing the summary: a) precise; b) complete; c) concise and d) specific.

Keywords: Four (4) keywords must be included in Spanish and English. These descriptor words facilitate the inclusion of the article in international databases.

Sections and sub-sections: The works must be divided into introduction, theoretical foundations, methodology, results, analysis and discussion of the results, conclusion or final considerations and bibliographic references. In the development, the sub-sections must have Arabic numerals, being freely titled and divided by the author, seeking to maintain internal coherence of both discourse and theme.

Citations: The citation will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. In the text, the author-date and page number modality is used in the case of textual citations.

Textual citation: the author's words are reproduced exactly. If the quote is up to 40 words, it is incorporated into the text between double quotes, without italics. *Examples:*

2. Author last name (year) states that "text of quote" (page).

According to the results, Almarza (2020) states that "text of the quote" (p. 5).

2. "text of the citation" (author's last name, year, page).

"social classes are distinguished..." (Almarza, 2020, p. 3).



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



If the quote has more than 40 words, it is written separately from the text, in a block, indented 1 cm from the left margin, without quotation marks, without italics and with single spacing. At the end of the quote, the period is placed, followed by the author's last name, year and page number, in parentheses.

Examples:

Consequently,

Quote text. (González, 2012, p. 4)

In the case of the narrative textual quote,

For his part, Alfonso (2012) states that

Quote text. (p. 6)

Paraphrase-type citation: when the author's ideas are told, summarized or reorganized in their own words.

Examples:

Interpreting the results, it could be stated, according to García (2021), that....

Interpreting the results, it could be stated that the growth rate.... (García, 2021).

Number of authors in the citations: in the case of the same author with works published in the same year, the following format is followed (García, 2008a, p. 12) or García (2008b, p. 24). If there are two or three authors, only the first surname of each one will be included, for example: According to Reyes and Díaz (2008, p. 90) or (Reyes, García and Díaz, 2008, p. 90). If there are more than three authors (García et al., 2022). Following the same criteria explained above for textual citations and paraphrases.

The **secondary appointments** They are used when a main source is referred to in the text. It can be cited in two ways:

In parentheses: (Original author's last name, date, as cited in Secondary author's last name, date)

Example: (Abreu, 2002, as cited in Romero, 2012)

In narrative form: Original author's last name (date, as cited in Secondary author's last name, date)

Example: Abreu (2002, as cited in Romero, 2012) states that not all narrative documents are easily accessible.

Citations of unpublished or printed works, as well as references to private communications and documents of limited dissemination, should be avoided, as far as possible, unless strictly necessary. In the case of documentary, electronic or other sources that, due to their nature, are unfeasible or complex for the adoption of the aforementioned author - date, you can resort to the one cited in the footer. In more specific cases, consult **APA style, 7th edition**.

In the case of documents in archives, authors can resort to the use of footnotes or **APA style** to reference their content, as long as they maintain consistency in the citing style throughout the work. Regardless of the citing method for documents in archives.

References: Sources cited in the document must appear in the reference list and each entry in the reference list must have been cited in the text. References should go at the end of the article; they will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. These may be bibliographic, newspaper, documentary, electronic, oral and others that have been used. They have four basic elements: author, publication date, title of the work and recovery source. They must be single-spaced with a French indentation of 1cm, with a spacing of 1.5 spaces between referenced works. The order of references is alphabetical by last name.

The different works by the same author will be organized chronologically, in ascending order and, if there are two or more works by the same author and year, the strict alphabetical order by title will be maintained. The authors are responsible for the fidelity of the references. If an author is cited more than once, the traditional line that replaced the surnames and names of the author or authors should be avoided. This is explained because the electronic search engines of institutional repositories read words and the line does not have any alphabetical meaning.

The **APA style version 7 updated in 2023** allow referencing up to 20 and more than 20 authors. In the case of up to 20 authors, the penultimate is separated from the last with the letter "y". In the case of more than 20 authors, the first 19 are written, then ellipses, followed by the last author of the work. The examples presented below correspond to the **APA-Style 2023**.

Books

Last name, initial of the author's name (year). *Title of the work*. Place of publication: House or publishing entity [should not include the word "publishing" unless it is part of the name of the publishing institution].

Example of a book with an author:

Vera, M. (2013). *Republican educational project and public instruction in Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: UNERMB Editorial Fund.

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Message without destination*. Caracas: Monte Ávila Editors.



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Example of a book with two authors:

Acosta, N. and Arenas, O. (1999). *Latin America in the World*. Maracaibo: Ediluz.

Example of a book with more than three authors:

González, P. et al. (1999). *Innovation is a topic to discuss in undeveloped countries*. Valladolid: Kopena.

Example of a book obtained from the web:

Royal Spanish Academy (2011). *New grammar of the Spanish language. Manual*. Madrid: Espasa.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Book chapters or part of a compilation

Last name, initial of the author's name (year). Chapter or section title. *Book title* (pages). Place of publication: House or publishing entity.

Book chapter example:

Abric, J. (2001). Social representations: theoretical aspects. *Social practices and representations* (pp 25-41). Mexico: Coyoacán Editions.

Article in refereed journal

Last name, initial of the author's name (year). Article title. *Name of the journal*, volume or year, number, number of pages.

Example of articles in a printed refereed journal:

García J. and Colina, A. (2013). Cognitive maps: teaching-learning strategy in the social sciences. *Perspectives, journal of History, Geography, Art and Culture*. Year 1 No. 1, pp. 65-79.

Example of an article in a peer-reviewed journal with DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). The cultivation of Venezuelan cocoa from Maruma. *Caribbean History*. Vol. 10, No. 27, pp. 69-101.
<https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

Example of an article in a peer-reviewed online journal without DOI:

Castillo, L. and Borregales, Y. (2015). Beyond the parchment: historical painting and political caricature in the Venezuelan historiographic study. *Historical Processes*. No. 027, Year XIV, pp. 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Unpublished degree works/thesis

Last name, initial of the author's name (year). *Work title*. (Degree work/master's thesis/doctoral thesis). Institution, Place.

Example of degree work/unpublished thesis:

Lozano, E. (1999). *Marketing cases in Colombian companies*. (Degree work). Pontifical Javeriana University, Bogotá, Colombia.

Example of unpublished degree work/thesis online:

Loaiza, M. (2015). *Marketing and advertising cases in Ecuadorian companies*. (Master's Thesis). <http://www.dspace.uce.edu.ec/.....>

Works presented at scientific events and/or conferences

Last name, initial of the author's name (month, year). *Work title*. Paper presented at <conference name> of <organizing institution>, location.

Example of works presented at scientific events and/or conferences:

García, J. and Durán, W. (May, 2013). *Communal empowerment and risk management in communal spaces on the Eastern Coast of Lake Maracaibo. Challenges and proposals*. Work presented at the Natural Risks and Education Conference of the Faculty of Humanities and Education of the University of Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Newspaper article

Last name, initial of the author's name (year, month and day). Article title. *Newspaper title*, page.

Example of a newspaper article:

Soto, A. (2015, September, 23). NLP achieves behavioral changes in 20 minutes. *Final Version*, p. 14.

Online newspaper article example:

Chirinos, P. (2015, September, 22). Walk for a healthy heart. *The truth*. <http://www.laVerdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constitutions

Title of the constitution [Const.]. (date of promulgation). ed number, Editorial.

Constitution example:

Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela [Const.]. (1999). 3rd edition, Bookplate.



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>
Correo: perspectivaunermb@gmail.com Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Laws

Body that decrees it. (day, month and year). *Title of the law*. DO or GO: [Official newspaper or Gazette where it is found]

Example of laws:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (August 15, 2009). *Organic Law of Education*. Official Gazette No. 5.929 Extraordinary.

Documents on file

File name. *Section where it is located*. Book or volume. File, Title or subject of the document. Folio (s).

Example of documents on file:

General Archive of the Indies. *Caracas Hearing*. Coastal aid. File 943. No. 267. Report from the general accounting office favorable to a request from the Poor Clares of the Convent of Mérida in Maracaibo in the sense that they be given what was necessary to make repairs from the plunderings of Bishop Ramos de Lora. Madrid, March 31, 1796. ff. 1r-2v.

Interviews

Name of the interviewee, carried out on the day, month, year in Place (Place).

Example of interviews:

Humberto Chirinos, held on February 7, 2016 in the Punto Fijo neighborhood (Cabimas, Venezuela).

Internet pages

Last name, initial of the author's name (year). Entry title.

Example of Internet page:

Ministry of Popular Power for Education (2014). Bicentennial Collection. http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

blog post

Last name, initial of the author's name (year). Post title. [Blog entry].

Blog post example:

Moreno, D. (2014). "Distributions based on Debian GNU/Linux" cheat book. [Professor Duglas Moreno's website]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

Last name, initial of the producer's name. (day, month and year). *Post title* [Audio in podcast].

Podcast Example:

Leto, J. (January 18, 2015). "*Las Moscas*" by Horacio Quiroga in *Noviembre Nocturno* [Audio in podcast]. http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Movie

Last name, initial of the producer's first name and last name, initial of the first name (director) (year). *Movie title* [Film]. Country of origin: Studio.

Movie example:

Jácome, M. (Producer) and Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Film]. Venezuela: Indigo Media.

Song

Last name, first initial of the writer (copyright year). *Song title*. [Song]. Place: Record label.

Audio example:

Juanes. (2013). *The black shirt* [Song]. Universal Music Latino

Image (photography, painting)

Last name, initial of the artist's name (Place, year). Title of the work [Format]. Place: Place where it is exposed.

Image example:

Kahlo, F. (1944). *The Broken Column* [Painting]. Mexico: Dolores Olmedo Patiño Museum.

Image or video online

Last name, first initial (year). *Title or name of the image or video* [Video/Image File].

Online video example:

Santos, D. (2012). *Ecological apocalypse* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>
Correo: perspectivaunermb@gmail.com Zulia-Venezuela

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Vol. 13, No. 25, enero-junio 2025



Twitter

Last name, first initial [@Twitter User] (Year, month, day). Content of the Tweet [Tweet].

Twitter example:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, January, 19). Vangelis, composer of the original scores for Blade Runner and Chariots of Fire, is the author of the music for Paisajes. <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tweet].
<https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

Last name, first initial [Facebook user] (year, month, day). Content of the post [Facebook status] of

Facebook example:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, December, 19). *Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother.* [Facebook Status].
<https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Annexes: Annexes constitute complementary elements of the text that the reader refers to a part of the work or outside of it, with the purpose of illustrating the ideas presented in the text, expanding or clarifying or complementing what is expressed therein. The annexes are counted as part of the number of pages of the document.

In the case of figures and tables, the author may accompany the original with the illustrations he deems necessary. Photographs and illustrations must be sent in .jpg format with a minimum of 300 dpi resolution. Captions or captions should not be part of the images, therefore, they should be indicated separately. The annexes must be numbered (Image 1, Illustration 2, among others) and outlined within the text (See illustration x). The background of graphs, tables and charts must be white. It is the author's responsibility to obtain and deliver to the journal permission for the publication of images that require it. Although color annexes are allowed, it should be taken into account that the physical journal is printed in gray scale; while the electronic version appears in color.

Observations regarding writing and style

- Subdivisions in the body of the text (chapters, subchapters, among others) must have Arabic numbering, except for the introduction and conclusion, which are not numbered. The subchapters will be outlined in decimals (1.1, 1.2, 5.6,) while the subdivisions of the latter must be presented in consecutive letters (a, b, c, d, successively).
- Latin terms, foreign words, as well as titles of scientific, artistic and literary works must appear in italics.
- The first time an abbreviation is used, it must be placed in parentheses after the complete formula; successively, only the abbreviation will be used.
- The beginning of each paragraph is not indented. The separation between paragraphs will be subsequently spaced at 6 points.
- Footnotes must appear in Arabic numerals.
- Although the use of footnotes is permitted, they will have an explanatory and expanding nature (if warranted) of the ideas raised in the work. The use of footers for citation or reference data will not be accepted, except for references to documents in files.
- Charts, graphs, illustrations, photographs, maps and similar must be referenced and explained in the text. They must also be titled, numbered and identified sequentially and accompanied by their respective image captions and source(s), as follows: Source: Last name(s), year. Ex.: Source: Márquez, 2012.
- Charts, tables, graphs, illustrations and the like must preferably be of your own creation (unless the work presented involves the analysis of annexes of external authorship). Their insertion must be fully justified and strictly related to the theme and/or aspects discussed in the work presented to *Perspectives*.

For more details regarding the application of APA norms, see: <https://normas-apa.org/>



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela



Vol.13

Enero-junio 2025



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB

<https://unermb.web.ve/>



Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos
en Transformaciones Políticas y Sociales

RIF: J-413278008

<https://www.celat.org.ve/>

Núm. 25

Esta revista es publicada en formato digital, editada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y coeditada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales. Venezuela.



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: perspectivaunermb@gmail.com

Zulia-Venezuela