



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Facultad
Experimental
de Ciencias
Departamento
de Ciencias
Humanas

Año 41, N° 106

enero - abril

2025

Maracaibo, Venezuela

Opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales



ISSN: 1012-1587 / ISSNe: 2477-9385 Depósito legal: pp. 198402ZU45

Universidad del Zulia
Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. FEC-LUZ.
Año.41 Núm. 106 (enero-abril 2025)

ISSN: 1012-1587 / ISSNc: 2477-9385
Depósito legal: PP i201302ZU4414

© 2025 Universidad del Zulia
opcioneditorialluz@gmail.com

Portada: Julio César García Delgado

Edición, diseño y diagramación: Julio César García Delgado

Auxiliares de edición:

Moisés Gómez, Pablo Hernández, Abner Pirela, Jefferson Rosales, Andrés Socorro.

Obra de la portada: Detalle basílica de nuestra señora de Chiquinquirá

Técnica: Fotografía digital.

Tamaño 2976x39687 pxs.

Año: 2025.

Autor: Moisés Enrique Flores Raga.



Impreso en Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.

Editor Julio César García Delgado (Universidad del Zulia, Venezuela)

ORCID ID: 0000-0001-9213-2593

Comité editorial

Carlos Valbuena (Universidad del Zulia, Venezuela), Luis Romero Neces (Universidad del Zulia, Venezuela), Jacqueline Vilchez Faría (Universidad del Zulia, Venezuela), Morelva Leal Jerez (Universidad del Zulia, Venezuela), Cecilia Montero Gutiérrez (Universidad del Zulia, Venezuela).

Comité de Asesores Nacionales

Teresa Espar (Universidad de los Andes, Venezuela), Arnoldo Pirela (Universidad Central de Venezuela), Migdalia Pineda (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Antonio Pérez Estévez (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Jacqueline Clarac de Briceño (+) (Universidad de los Andes, Venezuela), José Enrique Finol (Universidad del Zulia, Venezuela), Emanuele Amodio (Universidad Central de Venezuela), Lourdes Molero de Cabeza (Universidad del Zulia, Venezuela), Dilia Flores (+) (Universidad del Zulia, Venezuela), Alfredo Romero (Universidad del Zulia, Venezuela), Flor Ávila (Universidad del Zulia, Venezuela), Álvaro Márquez-Fernández (+) (Universidad del Zulia, Venezuela).

Comité de Asesores Internacionales

Erick Lamdowski (Centre National de la Recherche Scientifique, Francia), Bernard Peottier (Universidad de la Sorbona, Francia), Ana Isabel Navarro (Universidad de Alicante, España), Daniel Cassany (Universidad Pompeu Fabra, España), Manuel Hernando Calvo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España), Didier D' Gall (Universidad de Caen, Francia), Alessandro Serp (Università Leonardo Da Vinci, Università Gabrielle D' Annunzio, Italia).

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología.(REVENCYT)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc
- Latindex
- Dialnet
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – CIRC
- Google Académico
- Matriz de Información para el Análisis de Revistas MIAR
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek – EZB
- Scientific Electronic Library Online – SciELO
- JSTOR
- Bibliografía Latinoamericana – Biblat
- WorldCat
- Declaration on Research Assessment - DORA

Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales.
Universidad del Zulia.
Facultad Experimental de Ciencias
ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-9385

Opción es una publicación auspiciada por la División de Investigación y el Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia. Aparece tres veces al año en los meses de enero, mayo y septiembre de cada año. Es una publicación de ciencias sociales y humanas, con énfasis en antropología, ciencias de la comunicación y de la información, filosofía, lingüística y semiótica, problemas del desarrollo, la Ciencia y la tecnología. El Comité Editorial podrá decidir la ampliación de sus áreas temáticas en las ciencias sociales, según la demanda que surja al respecto. Es financiada por el Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico (CONDES). **Opción** publica trabajos originales con avances o resultados de investigación; revisiones en español, francés, portugués, italiano o inglés, reseñas y resúmenes de investigación culminadas o de publicaciones recientes, ensayos, comunicaciones rápidas, cartas al editor, notas técnicas, noticias, recensiones, documentos, así como entrevistas. Todos referidos a las áreas que publica la revista.

Sus objetivos son:

- 1.- Estimular la investigación en las áreas de las Ciencias Humanas y Sociales y contribuir con el progreso científico de las mismas, mediante la divulgación de resultados de las investigaciones en esos campos del saber.
- 2.- Constituirse en un espacio editorial donde puedan confrontarse y discutirse las más avanzadas ideas en las áreas científicas mencionadas.

Contenido

Presentación	
Julio César García Delgado	7
Arte, educación y transformación social	
<i>Art, Education and Social Transformation</i>	
 Artículos	
Josué David Fonseca Millán	13
El mural como herramienta pedagógica: Metodología etnográfica para la preservación de la memoria histórica en entornos educativos	
<i>The Mural as a Pedagogical Tool: An Ethnographic Methodology for Preserving Historical Memory in Educational Settings</i>	
 Teresa Reyes	25
Hacia una pedagogía para la paz transformadora en Venezuela: Un análisis de la brecha entre la intención curricular y la práctica docente	
<i>Towards a Transformative Pedagogy for Peace in Venezuela: An Analysis of the Gap between Curricular Intent and Teaching Practice</i>	
 Martiele Gonçalves Moreira, Carolina Freddo Fleck, João Garibaldi Almeida Viana ...	38
The maintenance of gender discrimination in the workplace as an institution: Brazilian's Case Study	
<i>El mantenimiento de la discriminación de género en el lugar de trabajo como institución: Estudio de caso brasileño</i>	
 Egilda Morillo Medina	66
La importancia del arte en la educación intercultural: experiencias desde contextos pluriculturales	
<i>The Importance of Art in Intercultural Education: Experiences from Pluri-cultural Contexts</i>	

Miguel Ángel Moncada Perozo	89
Análisis discursivo del fenómeno del consumo tecnológico en la música urbana latina: de la pantalla a la piel (2006-2016)	
<i>Discourse analysis of the phenomenon of technological consumption in Latin urban music: from the screen to the skin (2006-2016)</i>	
Naida Arrieta Ríos	99
De la crisis petrolera a la emergencia del liderazgo carismático: Arnoldo Struve y la reconfiguración del destino comunitario	
<i>From the Oil Crisis to the Emergence of Charismatic Leadership: Arnoldo Struve and the Reconfiguration of Community Destiny</i>	
Sebastián Argüello	113
La OTAN, el paraguas nuclear de Occidente ¿Efectivo o no?	
<i>NATO, the Western Nuclear Umbrella: Effective or Not?</i>	
 Reseñas	
<i>Amor, sexo y pecado en Mérida colonial</i> , de Luis Alberto Ramírez Méndez	132
Instrucciones a los autores	135
Instructions for authors	146

Arte, educación y transformación social

Julio César García Delgado*

En el marco de las transformaciones socioculturales contemporáneas, la investigación en ciencias humanas y sociales adquiere particular relevancia al abordar problemáticas que interconectan dimensiones educativas, culturales y políticas de nuestras sociedades. El presente número de *Opción* reúne una diversidad de estudios que, desde perspectivas metodológicas diferenciadas pero conceptualmente convergentes, examinan procesos de cambio, construcción identitaria y transformación social en contextos latinoamericanos y globales. Estos trabajos reflejan el compromiso editorial de la revista con la divulgación de investigaciones rigurosas que contribuyan al diálogo académico interdisciplinario y al avance del conocimiento en las áreas de antropología, filosofía, ciencias de la comunicación, lingüística y estudios del desarrollo.

La articulación temática de los artículos aquí presentados evidencia la complejidad inherente a los fenómenos sociales contemporáneos, donde la educación emerge como espacio privilegiado de construcción de ciudadanía y paz, el arte se configura como herramienta de preservación cultural y transformación pedagógica, y el liderazgo político se manifiesta como catalizador de cambios estructurales. Esta confluencia de enfoques investigativos responde al carácter multidisciplinario que caracteriza a *Opción* desde su fundación, consolidándose como un espacio editorial que promueve el intercambio de ideas avanzadas y la confrontación académica constructiva entre investigadores nacionales e internacionales comprometidos con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

* Msc. en Antropología, Mención: Antropología Social y Cultural (Universidad del Zulia). Doctor en Educación (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"). Profesor de la Universidad del Zulia (Maracaibo-Venezuela) adscrito al departamento de Ciencias Humanas. Profesor de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrito al departamento de Ciencias Sociales y al Centro de Investigaciones Educativas de la mencionada institución. Profesor de la Universidad Rafael Urdaneta Miembro de número de la Academia de Historia del estado Zulia. Contacto: julioogarciad@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9213-2593>.

En *El mural como herramienta pedagógica: Metodología etnográfica para la preservación de la memoria histórica en entornos educativos*, Fonseca Millán analiza el mural como estrategia pedagógica innovadora aplicada a la enseñanza histórica y la preservación de la memoria colectiva en el contexto de la educación media venezolana. Mediante el empleo de una metodología etnográfica de corte cualitativo, el estudio examina la construcción de un mural que recrea la Batalla Naval del Lago de Maracaibo. Los resultados evidencian que esta práctica trasciende el aprendizaje histórico convencional, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales, fortaleciendo la colaboración grupal y consolidando la identidad cultural de los participantes. El autor sostiene que las expresiones artísticas visuales funcionan como catalizadores de transformación en los procesos educativos.

La contribución de Reyes, en *Hacia una pedagogía para la paz transformadora en Venezuela: Un análisis de la brecha entre la intención curricular y la práctica docente*, se centra en el examen de las divergencias existentes entre los planteamientos curriculares y la implementación práctica de la educación para la paz en territorio venezolano. A través del análisis sistemático del discurso docente, la investigación revela que las limitaciones metodológicas del profesorado derivan en la adopción de estrategias pedagógicas fundamentadas en el control y la coerción, perpetuando dinámicas de violencia estructural no resuelta. La autora desarrolla una propuesta de lineamientos orientados hacia la construcción de una pedagogía transformadora, cimentada en los principios del humanismo crítico y la teoría social emancipatoria.

Moreira, Carolina Fleck y Viana, en *The maintenance of gender discrimination in the workplace as an institution: Brazilian's Case Study*, llevaron a cabo un estudio de caso cualitativo, descriptivo y exploratorio en Brasil para analizar los hábitos y comportamientos que perpetúan y promueven la discriminación de género en el ámbito laboral. La investigación se enmarcó en la perspectiva teórica webleniana, que entiende a las instituciones como el “modo de pensar de los hombres” y a los individuos como poseedores de costumbres y hábitos que legitiman dichas instituciones. El estudio concluye que en el contexto brasileño se ha logrado identificar una clara y arraigada definición de los espacios de trabajo considerados “femeninos” y “masculinos”, lo que, a su vez, configura y mantiene una división sexual del trabajo. Los hallazgos del estudio sugieren que la discriminación de género no es un fenómeno aislado, sino una institución consolidada a través de comportamientos y hábitos arraigados en la cultura laboral.

Morillo Medina, en *La importancia del arte en la educación intercultural: experiencias desde contextos pluriculturales*, explora el papel fundamental del arte, con particular atención a las expresiones musicales, como recurso didáctico en contextos caracterizados por la pluriculturalidad. El estudio focaliza su análisis en la

etnia Wayuu, empleando metodologías basadas en estudios de caso y técnicas de entrevista en profundidad. Los resultados subrayan que las manifestaciones artísticas desempeñan un rol crucial en la preservación de identidades culturales y el fortalecimiento de vínculos comunitarios. La propuesta derivada del estudio se orienta hacia la construcción de modelos pedagógicos inclusivos que incorporen orgánicamente las prácticas culturales locales en los procesos formativos.

Moncada Perozo, en *Análisis discursivo del fenómeno del consumo tecnológico en la música urbana latina: de la pantalla a la piel (2006-2016)*, presenta un análisis crítico del discurso audiovisual presente en la música urbana latina durante el período comprendido entre 2006 y 2016. La investigación demuestra que este género musical opera como un factor determinante en la reconfiguración de las formas de habitar el mundo contemporáneo, estableciendo como normativas la hipervisibilidad y las dinámicas afectivas mediadas tecnológicamente. El estudio profundiza en los procesos mediante los cuales la tecnología redefine las fronteras entre lo público y lo privado, examina la construcción identitaria en contextos de hiperconectividad y analiza la convergencia entre dimensiones digitales y físicas como fundamento de nuevas modalidades de socialización.

Arrieta Ríos, en *De la crisis petrolera a la emergencia del liderazgo carismático: Arnoldo Struve y la reconfiguración del destino comunitario*, examina las dinámicas del liderazgo carismático como factor de transformación social, utilizando como caso de estudio la figura de Arnoldo Struve durante el proceso de reubicación poblacional de Pueblo Viejo. La metodología implementada se fundamenta en el análisis interpretativo de testimonios orales y documentos de archivo histórico. La investigación demuestra que la autoridad ejercida por Struve no se sustentó en estructuras de poder formal institucionalizado, sino en la capacidad de movilización derivada de convicciones personales profundas que lograron generar consenso social y articular procesos de acción colectiva.

Argüello, en *La OTAN, el paraguas Nuclear de Occidente ¿Efectivo o no?* presenta una evaluación comprehensiva de la efectividad y viabilidad de la estrategia de disuasión nuclear implementada por la OTAN en el contexto geopolítico contemporáneo. La metodología empleada se fundamenta en el análisis documental sistemático de conceptos estratégicos y literatura académica especializada. Los hallazgos confirman que, aunque la estrategia de disuasión resulta esencial para la prevención de conflictos armados directos, su implementación genera desafíos significativos en las dimensiones ética y de seguridad internacional. El estudio enfatiza la necesidad imperativa de modernizar y reorientar la estrategia hacia enfoques que promuevan activamente el desarme y la no proliferación nuclear.

CONVERGENCIAS TEMÁTICAS Y RELACIONES CONCEPTUALES

El análisis transversal de estas investigaciones permite identificar tres ejes temáticos fundamentales que articulan la producción académica presentada: Educación y Cultura, El Arte como Herramienta de Transformación, y Cambio Social y Político.

EDUCACIÓN Y CULTURA

Los estudios sobre representaciones interculturales, la importancia del arte en contextos educativos multiculturales y la pedagogía transformadora para la paz convergen en su conceptualización de la educación como pilar estructural de la transformación social y el fortalecimiento identitario. Estas investigaciones coinciden en la necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos que fomenten la formación en valores, promuevan la participación activa y faciliten el reconocimiento de las identidades culturales diversas, articulando procesos de cambio social y construcción de paz a través de la mediación educativa.

EL ARTE COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN

Esta dimensión temática se concentra en el análisis del arte como medio estratégico para la consecución de objetivos pedagógicos y sociales. Los trabajos sobre muralismo pedagógico y arte en educación intercultural establecen vínculos directos al examinar las modalidades mediante las cuales las expresiones artísticas funcionan como recursos didácticos. Ambas investigaciones evidencian que el arte trasciende la mera transmisión informativa para constituirse en catalizador del desarrollo de habilidades complejas y agente de preservación de la memoria colectiva e identidad cultural, validando su función como elemento transformador de procesos sociales.

CAMBIO SOCIAL Y POLÍTICO

Esta área temática se focaliza en el análisis de mecanismos y figuras que impulsan o gestionan procesos de transformación social y sistémica. Los estudios sobre liderazgo carismático emergente y pedagogía transformadora para la paz abordan el cambio social desde perspectivas metodológicas diferenciadas, pero convergentes en su objetivo de transformación comunitaria. El análisis de la OTAN como instrumento de disuasión se articula con esta temática al examinar estrategias de mantenimiento de paz en escala global, concepto que resulta central también en el estudio sobre pedagogía pacificadora, aunque operando en niveles de intervención distintos. De manera transversal, estas investigaciones analizan las modalidades mediante las cuales las estructuras de poder y los agentes de cambio determinan las direcciones de transformación social.

Artículos

El mural como herramienta pedagógica: Metodología etnográfica para la preservación de la memoria histórica en entornos educativos

Josué David Fonseca Millán*

RESUMEN

Este artículo investiga el mural como herramienta pedagógica innovadora para la enseñanza de la historia y la preservación de la memoria colectiva en contextos educativos de educación media en Venezuela. Mediante una metodología etnográfica cualitativa, se analiza el proceso de creación colaborativa de murales temáticos —especialmente el dedicado a la Batalla naval del Lago Maracaibo— por parte de estudiantes, como estrategia de aprendizaje significativo. Los hallazgos revelan que esta práctica no solo profundiza la comprensión histórica, sino que también fomenta habilidades socioemocionales, trabajo en equipo y un sentido renovado de identidad cultural y pertenencia comunitaria. El estudio propone un modelo replicable que valida el arte visual como agente transformador en la educación, destacando su potencial para reconstruir narrativas locales desde la voz de los propios estudiantes.

Palabras clave: Participación activa de estudiantes, Desarrollo de habilidades colaborativas, Preservación de la memoria colectiva.

The Mural as a Pedagogical Tool: An Ethnographic Methodology for Preserving Historical Memory in Educational Settings

ABSTRACT

This article investigates the mural as an innovative pedagogical tool for teaching history and preserving collective memory in secondary education contexts in Venezuela. Through a qualitative ethnographic methodology, the study analyzes the collaborative process by which students create thematic murals—particularly one dedicated to the *Naval Battle of Lake Maracaibo*—as a strategy for meaningful learning. Findings reveal

* Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Contacto: Contacto: josue18david@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6849-7306>

that this practice not only deepens historical understanding but also fosters socioemotional skills, teamwork, and a renewed sense of cultural identity and community belonging. The study proposes a replicable model that validates visual art as a transformative agent in education, highlighting its potential to reconstruct local narratives from the voices of the students themselves.

Keywords: Student active participation; development of collaborative skills; preservation of collective memory.

PINCELADAS INICIALES: ¿POR QUÉ EL ARTE MURAL EN LA ESCUELA?

CONTEXTO: *CRISIS EN LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA HISTORIA EN LATINOAMÉRICA*

En América Latina la enseñanza de la historia ha enfrentado desafíos significativos en las últimas décadas. La memorización de fechas y eventos históricos, desvinculada de contextos sociales y culturales, ha generado una desconexión entre los estudiantes y su patrimonio histórico. Esta “brecha del olvido”, como la describen Martínez Celis y Botiva Contreras (2007), ha hecho que la historia se perciba como una disciplina estéril y aburrida, carente de relevancia para la vida diaria de los jóvenes. Se ha perdido la noción de que, tal como señala Carr (1961), la historia es un proceso dinámico que une el pasado con el presente, crucial para que los individuos entiendan sus raíces y su lugar en el mundo. En lugar de ser un relato vivo de la evolución social, la historia se ha reducido a un compendio de datos que los estudiantes se ven obligados a memorizar para aprobar exámenes.

En este contexto, el arte mural emerge como una herramienta pedagógica inclusiva y visual que puede revitalizar la enseñanza de la historia. A diferencia del texto impreso, que puede resultar abstracto, el mural es un lenguaje universal que comunica de forma directa y emocional. Al integrar elementos visuales, narrativos y colaborativos, los murales permiten a los estudiantes reconectar con su memoria colectiva de manera significativa. El proceso de creación se convierte en una experiencia inmersiva donde el aprendizaje no se limita a la absorción de información, sino que se transforma en una práctica activa de co-creación y reflexión. La historia deja de ser una materia pasiva para convertirse en una narrativa visual y tangible que los estudiantes construyen con sus propias manos.

JUSTIFICACIÓN: EL MURAL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA INCLUSIVA Y VISUAL

El muralismo, como movimiento artístico y social, tiene raíces profundas en América Latina y ha sido históricamente un medio para transmitir mensajes poderosos y reflejar la identidad cultural de un pueblo. Figuras como David Alfaro Siqueiros (1974) han defendido su capacidad para ser un vehículo de conciencia

social y política. En el ámbito educativo, los murales pueden servir como “textos vivos” que narran historias locales y nacionales, superando las limitaciones del formato tradicional de los libros de texto. Esta investigación busca explorar cómo esta estrategia puede transformar la enseñanza de la historia en escuelas secundarias. La naturaleza colectiva y pública del mural lo convierte en una herramienta ideal para fomentar el sentido de comunidad en el entorno escolar. Los murales pueden convertir paredes grises y desiertas en lienzos de identidad y orgullo cultural, haciendo que el espacio educativo sea más acogedor y significativo para la comunidad escolar.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuye el muralismo a la preservación de la memoria histórica en estudiantes de educación media?

1. COLORES TEÓRICOS: DEL CABALLETE AL MURO SOCIAL

1.1. TEORÍA DE DAVID ALFARO SIQUEIROS SOBRE MURALISMO SOCIAL

Imagen 1. Mural con temática histórica, mostrando a un grupo de estudiantes pintando en una pared de la escuela Grupo de estudiantes iniciando con la pintura del mural con relación a la historia y la memoria colectiva en del colegio viernes, 21 octubre de 2022, 12:35:22 p. m.



Fuente: Fonseca Millán (2025).

David Alfaro Siqueiros, uno de los exponentes más destacados del muralismo mexicano, argumentó que el arte mural debe ser accesible al público y reflejar las luchas y aspiraciones de las comunidades. Para Siqueiros (1974), el mural no es simplemente una obra de arte decorativa, sino un medio para educar y concienciar a las masas. Su enfoque en el muralismo social resalta la importancia de involucrar a las comunidades en la creación de estos textos visuales, lo que permite una mayor apropiación y significado. Siqueiros veía el muro como un lienzo de la gente, un medio para que el arte saliera de las galerías elitistas y se instalara en el espacio público, democratizando así su alcance y su mensaje. Este enfoque es crucial para la educación, ya que rompe con la idea de que el arte es solo para unos pocos, demostrando que es una poderosa herramienta de expresión y comunicación para todos.

1.2. BASES CONCEPTUALES DEL MURAL COMO TEXTO EDUCATIVO (URBÁN, DÍAZ)

El concepto de mural como texto educativo ha sido desarrollado por autores como Urbán, quien argumenta que los murales actúan como “andamiajes visuales” que conectan el conocimiento abstracto con experiencias concretas. Díaz y Muñoz (2012) amplían esta idea al describir los murales como sistemas de comunicación impresa que transmiten información relevante de manera visualmente atractiva. En el contexto educativo, esta característica permite a los estudiantes interpretar y reflexionar sobre temas históricos de manera crítica. El mural, al ser un producto del trabajo colaborativo, se convierte en un símbolo del aprendizaje compartido, donde cada pincelada representa una idea, un debate o un descubrimiento, consolidando así el conocimiento de una manera más profunda y duradera. La experiencia de planear, diseñar y ejecutar un mural obliga a los estudiantes a sintetizar información compleja, a resolver conflictos y a tomar decisiones creativas, habilidades que van mucho más allá de la mera memorización de datos.

1.3. ENFOQUE CRÍTICO-REFLEXIVO EN EDUCACIÓN (PARADIGMA INTERPRETATIVO)

La presente investigación se enmarca en un paradigma crítico-reflexivo, que busca cuestionar las formas tradicionales de enseñanza y promover un aprendizaje transformador. Según Martínez (1998), este enfoque permite a los investigadores y educadores explorar las interacciones sociales y culturales que subyacen en el proceso educativo. En este caso, el mural se convierte en un catalizador para el diálogo y la reflexión sobre la historia y la identidad cultural. A través del proceso de creación, los estudiantes no solo aprenden sobre la historia, sino que también la reinterpretan desde su propia perspectiva, generando así un conocimiento significativo y personal. Este enfoque se alinea con las teorías de la pedagogía crítica, que buscan empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en su entorno, utilizando el arte como un medio para expresar su visión del mundo y su relación con el pasado. El mural se convierte en un espacio seguro para el debate, donde las diferentes interpretaciones de la historia pueden ser exploradas y negociadas de forma constructiva, promoviendo la tolerancia y el respeto por las diversas perspectivas.

2. EL LIENZO METODOLÓGICO: TRAZANDO RUTAS ETNOGRÁFICAS

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Privada “Mi Ángel de la Guarda”, ubicada en la parroquia Ambrosio, Venezuela. Se seleccionó una muestra de 22 estudiantes de 3° y 1° año de Ciencias Sociales, quienes participaron activamente

en la creación de murales temáticos. La investigación siguió un diseño etnográfico cualitativo, basado en las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999) : preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. La elección de esta metodología fue crucial para poder sumergirse en el contexto de la escuela y captar las interacciones sociales y los significados que los estudiantes atribuyeron al proceso de creación de murales. Este enfoque permitió ir más allá de los datos cuantitativos y entender el “por qué” detrás de las percepciones de los estudiantes, observando de cerca sus emociones, sus desafíos y sus logros durante el proyecto.

Los participantes fueron seleccionados mediante un proceso de sensibilización y conformación de grupos de interés (CRP). Estos grupos se organizaron en talleres de dibujo y pintura, donde los estudiantes recibieron formación básica sobre técnicas murales y la historia del muralismo en Venezuela. La participación voluntaria aseguró un alto grado de motivación y compromiso por parte de los estudiantes, lo cual fue fundamental para el éxito del proyecto. La diversidad de edades entre los participantes de 3° y 1° año de Ciencias Sociales fomentó un intercambio de conocimientos intergeneracional, donde los estudiantes mayores podían guiar y compartir su experiencia con los más jóvenes, y viceversa. Esta colaboración intergeneracional enriqueció el proceso, creando un ambiente de aprendizaje horizontal donde cada miembro del equipo, independientemente de su edad, tenía algo valioso que aportar.

Para recopilar datos, se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. Las entrevistas se realizaron a los informantes clave (estudiantes) , quienes compartieron sus percepciones sobre la experiencia de crear murales. Los datos obtenidos se analizaron utilizando un microanálisis detallado, siguiendo los criterios de Charmaz (2006) y Strauss y Corbin (2002). La combinación de estas técnicas permitió una triangulación de la información, brindando una visión más completa y profunda de los resultados. La observación participante, en particular, permitió al investigador documentar de primera mano las dinámicas de grupo, las discusiones y los desafíos que surgieron durante el proceso de creación. El análisis de contenido de los bocetos y diseños de los murales también proporcionó información valiosa sobre cómo los estudiantes interpretaron visualmente los temas históricos.

2.1. FASES: PREPARATORIA, TRABAJO DE CAMPO, ANALÍTICA, INFORMATIVA

- **Fase preparatoria:** Identificación del ámbito de estudio y selección de participantes.
- **Fase de trabajo de campo:** Observación y recolección de datos a través de entrevistas y actividades prácticas.

Imagen 2. Grupo de estudiantes realizando la entrevista viernes, 11 octubre de 2022, 12:27:27 p. m.



Fuente: Fonseca Millán (2025).

- **Fase analítica:** Análisis de los datos mediante técnicas cualitativas.
- **Fase informativa:** Presentación de los hallazgos y conclusiones.

3. RETRATOS DE LOS HALLAZGOS: VOCES ESTUDIANTILES EN TRAZOS

3.1. CREACIÓN DE MURALES TEMÁTICOS (EJEMPLO: “BATALLA NAVAL DEL LAGO”)

Uno de los murales más destacados fue el dedicado a la “Batalla naval del lago”, un evento histórico clave en la historia de Venezuela. Los estudiantes investigaron sobre este tema, recopilando información histórica y diseñando un mural que combinaba elementos visuales

y narrativos. Durante el proceso, desarrollaron habilidades de investigación, colaboración y creatividad. La elección de este tema histórico no fue aleatoria, sino que buscaba conectar a los estudiantes con un evento de gran relevancia local, fomentando un sentido de arraigo y pertenencia. El proceso de investigación se convirtió en una aventura para los estudiantes, quienes, a través de la búsqueda de información en libros, internet y entrevistas, se apropiaron del conocimiento de una manera más personal y significativa. Cada pincelada en el mural se convirtió en una manifestación de su comprensión de los hechos históricos y su significado para su propia identidad.

3.2. DESARROLLO DE HABILIDADES EN INVESTIGACIÓN Y COLABORACIÓN

Los estudiantes destacaron que la experiencia les permitió aprender de manera práctica y significativa. Según los datos recopilados, el 85% de los participantes consideró que el mural fue una herramienta efectiva para aprender historia. Además, manifestaron un mayor interés por conocer más sobre su patrimonio cultural. El trabajo en equipo, la negociación de ideas y la distribución de tareas fortalecieron sus habilidades colaborativas, esenciales para su desarrollo personal y profesional. El proyecto los obligó a escucharse mutuamente, a resolver desacuerdos de forma constructiva y a celebrar los logros de cada miembro del equipo. Esta dinámica de trabajo en grupo fue una lección invaluable sobre la importancia de la cooperación para alcanzar un objetivo común.

3.3. PERCEPCIONES ESTUDIANTILES: 85% CONSIDERÓ EL MURAL EFECTIVO PARA APRENDER HISTORIA

Las entrevistas revelaron que los estudiantes valoraron la oportunidad de participar activamente en la creación de un producto tangible que reflejara su identidad cultural. Un estudiante comentó: “Fue algo muy bueno, me divertí mucho y aprendí cosas nuevas sobre mi país” (Informante clave N°7). Esta cita subraya la importancia de la experiencia emocional y lúdica en el proceso de aprendizaje. Para ellos, el mural no era solo una tarea escolar, sino una forma de expresión y de conexión con su historia y su comunidad. El hecho de que el mural quedara en la escuela como un testimonio de su trabajo les generó un profundo sentido de orgullo y pertenencia.

Cuadro 1. Síntesis comparativa de las percepciones estudiantiles.

Categoría de análisis	Percepciones y Aportes Clave de los Informantes
Visión sobre la historia	Mayoría: Los estudiantes definen la historia como algo que ya ocurrió en el pasado, un recuerdo o una fuente de información. Algunos: Ven la historia como “algo que pasó en una época” (Gabriel), “un cuento” (Enderson) o “un recuerdo” (Edwin). Otros: La describen como “acontecimientos que se recuerdan” (Fátima) o “hechos que marcaron una diferencia en el presente” (Valeria F.).
El mural como herramienta didáctica	Consenso: Todos los entrevistados coinciden en que el mural es una herramienta efectiva para conocer y aprender historia. Argumentos: Destacan su capacidad para “plasmar la historia de forma creativa” (Fátima), ser “didáctico y tangible” (Valeria F.) y servir como un medio para “observar acontecimientos del pasado” a través del arte (Valeria V.). Ejemplo: Jimena menciona los jeroglíficos como un ejemplo de cómo los dibujos del pasado ayudan a aprender.
Elementos para representar a Venezuela	Temas recurrentes: Los informantes proponen una variedad de elementos, que se pueden agrupar en tres categorías principales: 1. Figuras históricas: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello. 2. Lugares y paisajes: El pico Bolívar, el Puente sobre el Lago de Maracaibo, las montañas, la selva, la cultura. 3. Símbolos y cultura: Palanquines de petróleo, comida típica, batallas (como la de Carabobo).
Valoración de la experiencia	Percepción general: La mayoría de los estudiantes calificó la experiencia como positiva, utilizando palabras como “muy buena” (Edgar), “divertido” (Sofía, Enderson, Jimena) y “entretenido” (Edwin, Sebastián). Desafíos: A pesar de la buena experiencia, varios informantes mencionaron la falta de tiempo como un factor estresante o limitante. Natacha la describió como “tediosa, pero a la vez estresante/relajante”, mientras que Valeria V. y Lionel expresaron que se tardaron mucho.

Fuente: Fonseca Millán (2025).

4. DIÁLOGO ENTRE BROCHAZOS: ARTE, HISTORIA Y RESISTENCIA

4.1. EL MURAL COMO PUENTE ENTRE ARTE Y EDUCACIÓN

El muralismo no solo embellece los espacios educativos, sino que también actúa como un puente entre el arte y la educación. Al integrar diferentes áreas del conocimiento, como historia, geografía y ciudadanía, los murales promueven un aprendizaje holístico y significativo. El arte, en este contexto, deja de ser una disciplina aislada para convertirse en un lenguaje transversal que enriquece el currículo y promueve una visión integral del conocimiento. El proceso de creación de un mural fomenta la interdisciplinariedad, ya que los estudiantes deben aplicar conocimientos de historia para la conceptualización, de geografía para la ubicación de los eventos, y de ciudadanía para la reflexión sobre el significado de la historia en el presente.

4.2. LIMITACIONES: TIEMPO REDUCIDO, RECURSOS MATERIALES ESCASOS

A pesar de los resultados positivos, el estudio enfrentó algunas limitaciones, como la falta de tiempo y recursos materiales. Estos desafíos deben ser abordados en futuras implementaciones para garantizar la sostenibilidad de los proyectos. La gestión de un proyecto de esta magnitud requiere una planificación cuidadosa y la búsqueda de alianzas con instituciones o empresas que puedan proveer los materiales necesarios, como pinturas, pinceles y andamios. En muchos contextos educativos, la escasez de recursos es una barrera importante, pero la experiencia demostró que la creatividad y el ingenio de los estudiantes pueden compensar en gran medida esta limitación, usando materiales reciclados o de bajo costo.

4.3. CONTRIBUCIÓN: MODELO REPLICABLE EN CONTEXTOS SIMILARES

Este estudio demuestra que el muralismo puede ser una herramienta efectiva para preservar la memoria histórica y fomentar la identidad cultural en entornos educativos. El modelo desarrollado puede ser replicado en otras escuelas y comunidades. La metodología etnográfica utilizada en esta investigación puede servir de guía para futuras iniciativas, permitiendo a los educadores adaptar la estrategia a sus propios contextos y necesidades. La replicabilidad del modelo es uno de los hallazgos más importantes, ya que ofrece una solución práctica y accesible para revitalizar la enseñanza de la historia en otros lugares.

Cuadro 2. Comparación de categorías de análisis.

Categoría de análisis	Teoría (Marco conceptual del Artículo)	Práctica (Percepciones de los informantes)
Definición de historia	La historia es un proceso dinámico que conecta el pasado con el presente, crucial para que los individuos entiendan sus raíces y su lugar en el mundo. El artículo menciona que en muchos sistemas educativos la historia se ha reducido a la memorización de fechas y eventos.	La mayoría de los estudiantes la definen como “algo que ya pasó,” “un cuento” o “una fuente de información,” lo cual refleja la visión tradicional de la historia como un conjunto de hechos estáticos. Sin embargo, también la ven como “acontecimientos que se recuerdan” y “hechos que marcaron una diferencia en el presente,” lo cual se acerca al enfoque del artículo.
El mural como herramienta	Los murales son “textos vivos” que narran historias de forma visual, actuando como “andamiajes visuales” que conectan el conocimiento abstracto con experiencias concretas. El artículo se basa en la teoría del muralismo social de Siqueiros, que resalta su capacidad para educar y generar conciencia.	Todos los informantes coinciden en su eficacia didáctica, destacando su capacidad para “plasmear la historia de forma creativa” y permitir un “conocimiento didáctico y tangible.” Esto valida la teoría del artículo y la pone en práctica, mostrando que los estudiantes sí perciben el mural como una forma de aprender y conectar con el pasado.
Experiencia de aprendizaje	El artículo propone un enfoque crítico-reflexivo y un aprendizaje transformador donde los estudiantes se apropian del conocimiento, reinterpretan la historia y desarrollan habilidades de colaboración. El muralismo busca promover un aprendizaje holístico e interdisciplinario.	La experiencia fue calificada como “muy buena,” “divertida” y “entretenida.” Los estudiantes valoraron el trabajo en equipo y el desarrollo de “habilidades que hace mucho tiempo no usaban.” Esto demuestra que el proyecto logró fomentar el aprendizaje activo y colaborativo, tal como se postulaba en la teoría. Los desafíos mencionados, como la falta de tiempo, también reflejan la realidad de la implementación.
Preservación de la memoria	El muralismo es una estrategia para preservar la memoria colectiva y generar un sentido de pertenencia a la identidad cultural local. El artículo busca demostrar cómo el arte puede ser un vehículo de transformación educativa para reconectar a las generaciones jóvenes con su patrimonio histórico.	Los estudiantes se sintieron conectados con su cultura al representar elementos como el Puente sobre el Lago de Maracaibo, las montañas y las batallas históricas. La experiencia les generó un profundo sentido de orgullo y pertenencia, lo que confirma que el proyecto fue efectivo en su objetivo de preservar y transmitir la memoria histórica.

Fuente: Fonseca Millán (2025).

Imagen N° 3. Culminación del mural “Batalla naval del lago” en las instalaciones de la Quinta la Ghirlandina actual Despacho rectoral de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” viernes, 25 de noviembre de 2022.



Fuente: Fonseca Millán (2025).

LA OBRA MAESTRA FINAL: CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos de esta investigación confirman la eficacia del mural como instrumento pedagógico transformador que impulsa el aprendizaje activo y colaborativo. La integración del arte en los procesos educativos resulta fundamental para cultivar una ciudadanía crítica y reflexiva, capaz de analizar su contexto sociocultural con perspectiva histórica y proyección futura.

La creación muralística trasciende la función meramente informativa sobre eventos pasados, constituyéndose en un mecanismo de empoderamiento estudiantil que facilita la apropiación del presente y la construcción consciente del porvenir. Este proceso pedagógico supera la acumulación tradicional de datos, transformándose en una experiencia vital donde el conocimiento se articula intrínsecamente con la dimensión emocional y la praxis social.

La metodología muralística genera espacios de aprendizaje significativo donde los estudiantes desarrollan competencias críticas, creativas y colaborativas. A través de la expresión artística, los participantes no solo adquieren conocimientos históricos, sino que desarrollan habilidades de investigación, análisis contextual y comunicación visual. La naturaleza colectiva del proceso fortalece vínculos comunitarios y promueve el diálogo intergeneracional, elementos esenciales para la construcción de identidades culturales sólidas.

Para garantizar la implementación efectiva de esta herramienta pedagógica, se recomienda desarrollar programas específicos de formación docente en técnicas muralísticas y metodologías participativas. Los educadores requieren capacitación especializada que les permita facilitar procesos creativos mientras mantienen el rigor académico necesario. Esta formación debe abarcar aspectos técnicos, históricos y pedagógicos del muralismo como estrategia educativa.

Adicionalmente, resulta imprescindible establecer redes interinstitucionales que proporcionen apoyo sostenido a proyectos muralistas en contextos educativos diversos. Estas alianzas estratégicas deben incluir instituciones académicas, organizaciones culturales, entidades gubernamentales y actores comunitarios, creando un ecosistema integral de respaldo.

La sostenibilidad de estos proyectos depende fundamentalmente de la capacidad institucional para liderar procesos transformadores y de la disponibilidad de recursos materiales y humanos adecuados. Sin formación docente especializada y apoyo institucional consistente, el muralismo pedagógico corre el riesgo de reducirse a actividades superficiales, perdiendo su potencial transformador.

El mural pedagógico representa una metodología innovadora que articula arte, educación y transformación social, requiriendo implementación sistemática y apoyo institucional para maximizar su impacto educativo y cultural en las comunidades académicas.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Archetti, E. (1998). *Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina*. En D. Balderston & D. Guy (Eds.), *Sexo y sexualidades en América Latina* (pp. 291-312). Buenos Aires: Paidós.
- Arias, Fidas (1997). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ª edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Carr, E. H. (1961). *La historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Gaceta 5908. Caracas, Venezuela.
- Currículo Bolivariano de Venezuela Educación Media General 2016.
- Del Vitto, R. (1999). *Relatos a la espera. Muralismo urbano en los espacios públicos de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Versión On-line ISSN 2007-8900.
- Díaz, Y., & Muñoz, J. (2012). *Arte para ayudarte*. Cuadernos de Pedagogía, 421, 27-29.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *El método estructural*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1998). *El Paradigma. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Rodríguez, Gil, y García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Siqueiros, D. A. (1974). *Escritos sobre arte y política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Urbán, M. (s.f.). *El mural como andamiaje visual en la educación*.

Hacia una pedagogía para la paz transformadora en Venezuela: Un análisis de la brecha entre la intención curricular y la práctica docente

Teresa Reyes*

RESUMEN

Se analiza la disyuntiva entre la intención curricular y la praxis pedagógica en la educación para la paz en Venezuela. A través del análisis del discurso docente, se evidencia una brecha que conduce a un modelo pacifista de carácter técnico-positivista, alejado de la visión sociocrítica del currículo. Se concluye que las debilidades didácticas del docente lo llevan a adoptar estrategias de control y represión, perpetuando un ciclo de violencia no resuelta. Se propone un conjunto de lineamientos para catalizar la transición hacia una pedagogía transformadora, anclada en el humanismo y la teoría crítica.

Palabras clave: Educación para la paz, Modelos pacifistas, Práctica docente, Cultura escolar, Transformación educativa.

Towards a Transformative Pedagogy for Peace in Venezuela: An Analysis of the Gap between Curricular Intent and Teaching Practice

ABSTRACT

This report analyzes the disjunction between curricular intention and pedagogical praxis in peace education in Venezuela. Through the analysis of teacher discourse, a gap that leads to a positivist-technical pacifist model is evidenced, which is far from the sociocritical vision of the curriculum. It is concluded that the didactic weaknesses of the teacher lead them to adopt control and repression strategies, perpetuating a cycle of

* Msc. en Planificación educativa (LUZ) y Lcda. en Educación, Mención: Ciencias Sociales, Área: Geografía (LUZ). Docente e investigadora de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrita al departamento de Ciencias Sociales del Programa Educación. Participante en proyectos de investigación en el Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales (CESHC) y Centro de Investigaciones Educativas (CIE) en dicha casa de estudios. Acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) Nivel "A". Correo: tererey175@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0760-5584>

unresolved violence. A set of guidelines is proposed to catalyze the transition towards a transformative pedagogy, anchored in humanism and critical theory.

Keywords: Peace education, Pacifist models, Teaching practice, School culture, Educational transformation.

INTRODUCCIÓN

La sociedad venezolana contemporánea enfrenta un panorama de profunda complejidad, caracterizado por marcados índices de insatisfacción social, fragilidad institucional y una “elevada conflictividad social” que se manifiesta en diversos ámbitos, desde la desconfianza en los estamentos gubernamentales hasta el incremento de la delincuencia. Este escenario subraya la imperativa necesidad de fomentar una cultura de paz. En este contexto, la escuela, como institución central para la formación de ciudadanos, se erige como el epicentro donde deben gestarse los cimientos de una convivencia pacífica.

El sistema educativo venezolano, a través de su Currículo Nacional Bolivariano (CNB), ha buscado abordar esta problemática mediante un enfoque que enfatiza la educación en valores como un “eje transversal” fundamental. Este diseño curricular, sustentado en principios de democratización, humanismo y una visión constructivista del aprendizaje, aspira a formar individuos “reflexivos, críticos, autónomos, comprometidos y congruentes” con su papel en la sociedad. Sin embargo, en la realidad pedagógica, se ha observado una marcada brecha entre la intencionalidad curricular y la práctica real en el aula.

El presente artículo profundiza en los hallazgos de un estudio realizado por la autora en la segunda etapa de educación básica, examinando la desconexión entre la filosofía educativa propuesta y la práctica docente predominante. A través de un análisis exhaustivo y la integración de marcos teóricos relevantes, se busca demostrar que la praxis pedagógica actual se alinea con un modelo de educación para la paz de carácter técnico-positivista, lo que perpetúa un ciclo de control y sumisión en lugar de promover la transformación y la autonomía. A partir de esta comprensión, se expanden y justifican los “lineamientos procedimentales” ofreciendo una hoja de ruta detallada para una pedagogía que realmente pueda catalizar un cambio hacia una cultura de paz genuina y sostenible. El presente trabajo se basa en un análisis secundario de la investigación.

1. FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz no es un concepto monolítico, sino un campo de estudio que abarca diversas concepciones y enfoques. La investigación se fun-

damenta en una tipología que distingue tres modelos principales, cada uno con una visión particular sobre la naturaleza humana, el conflicto y el papel de la educación. El análisis de estos modelos revela las bases teóricas que, de manera deseada o implícita, guían la acción pedagógica.

1.1. EL EJE TEÓRICO: TRES MODELOS PACIFISTAS EN CONTRASTE

- **El Modelo técnico-positivista:** Este enfoque, anclado en la tradición positivista, considera la educación como un proceso neutro y la paz como la simple “ausencia de guerra”. La conducta humana se concibe como una respuesta a estímulos externos, donde lo único relevante es lo observable y medible. En este modelo, el conflicto es visto como un factor inherentemente negativo y un obstáculo que debe ser eliminado de los ambientes escolares a través de la imposición de normas. La metodología es estrictamente “autoritaria y vertical”, con una relación de obediencia entre el profesor y el alumno. El papel del docente es el de un mero “instrumento” que transmite contenidos predefinidos, y los valores que se defienden son aquellos “perfilados por la sociedad o por el gobierno imperante”. A pesar de ser incongruente con los principios del CNB, este modelo de control es el que se revela como predominante en la práctica pedagógica real, ya que ofrece a los docentes una respuesta simple y de aparente eficacia ante la indisciplina.
- **El Modelo hermenéutico:** A diferencia del positivista, este modelo introduce la interpretación del sujeto en los hechos sociales. La paz se entiende como una “limpieza personal,” y el conflicto se reconoce como un elemento que, a través de la deliberación y la reflexión, puede enriquecer la personalidad. Este enfoque enfatiza la no violencia a nivel personal y la importancia del “diálogo, la interacción, la participación entre alumnos”. Sin embargo, su limitación reside en que, al centrarse en la transformación individual, no abarca de manera contundente el contexto político o las estructuras sociales subyacentes que generan el conflicto.
- **El Modelo sociocrítico o comunicativo:** Este se presenta como el modelo ideal para una educación para la paz transformadora. Fundamentado en la teoría crítica y la “acción comunicativa” de Habermas, este enfoque va más allá de la mera ausencia de conflicto para concebir la paz como un proceso de “lucha no violenta por la verdad, por la justicia y por la libertad”. La educación deja de ser un acto de transmisión para convertirse en la organización de la “lucha para conseguir un estado de comunicación”, donde el consenso, el diálogo, la simetría entre los participantes y la eliminación de la violencia estructural son fundamentales.

La metodología se centra en la investigación-acción, en la cual el profesor es un investigador y el alumno un participante activo, lo que convierte a la escuela en un “agente activo del cambio cultural”. Este modelo, por su naturaleza emancipadora, es el que mejor se alinea con la visión del CNB.

1.2. LA PSICOLOGÍA COMO CATALIZADOR DEL CAMBIO

La conceptualización de la paz y su enseñanza está íntimamente ligada a la visión del ser humano. El estudio contrasta el reduccionismo del conductismo, que concibe al hombre como una “máquina de estímulo y respuesta”, con la perspectiva de la psicología humanista y transpersonal. Estas corrientes, con sus principales exponentes como Maslow y Rogers, enfatizan la “autorrealización” y la “trascendencia” del individuo. En lugar de controlar la conducta, la educación debe “liberar las fuerzas progresivas y de crecimiento de la persona,” actuando el docente como un “facilitador” y no como un “mecánico del comportamiento”.

Esta base teórica es fundamental para comprender la problemática identificada en el estudio. La investigación sugiere que el fracaso en la aplicación de estrategias para la paz se debe a una profunda “debilidad didáctica”. Esta deficiencia va más allá de la simple falta de técnica; se infiere que la carencia de un repertorio didáctico robusto, especialmente en métodos humanistas y transpersonales, empuja al docente a recurrir a modelos más simples y seguros. Un docente que carece de las herramientas para gestionar un debate crítico, facilitar la empatía o promover la mediación, percibe el conflicto no como una oportunidad de aprendizaje, sino como una amenaza directa a su control del aula. Ante esta percepción de amenaza, la respuesta más inmediata y, para muchos, la única, es la adopción de estrategias de control y represión. De este modo, la falta de competencia didáctica se convierte en la causa raíz que obliga a la praxis a retroceder hacia un modelo técnico-positivista, diametralmente opuesto a la filosofía del CNB.

2. REFLEXIONES DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA: LA EVIDENCIA DE UN DESFASE SISTÉMICO

2.1. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN FRECUENCIA: UN ESPEJO DEL POSITIVISMO

Los resultados del registro de observación demuestran que las estrategias didácticas empleadas por los docentes son, en su mayoría, insuficientes para una educación para la paz integral.

- **Estrategias conceptuales o declarativas:** La investigación constata una debilidad significativa en el uso de estrategias que promuevan la comprensión profunda. La “Construcción conceptual,” que implica la organización de ideas y la abstracción del significado esencial, “nunca” se

realiza en un 38,89% de los casos. Aún más preocupante es el dato del “Pensamiento crítico,” donde el análisis de situaciones problemáticas y la discusión de temas de interés social “nunca” se lleva a cabo en el 38,89% de las observaciones. Estos hallazgos indican que la pedagogía se centra en una “lógica reproductiva o memorística” que no despierta en el alumno la capacidad de cuestionar y de construir juicios de valor propios.

- **Estrategias procedimentales:** Existe una contradicción en los datos procedimentales. Si bien el “Fortalecimiento de la cooperación” muestra una alta frecuencia de aplicación (72,22% Siempre), estrategias más complejas como la “Transformación del conflicto” (55,56% Nunca) y la “Contextualización” (55,56% Nunca) están casi ausentes. Esta dicotomía es reveladora. La práctica docente fomenta la cooperación de bajo riesgo, es decir, el trabajo en equipo para tareas simples, pero evita por completo el abordaje de los conflictos reales y la conexión del aula con el “entorno social”. Esto crea una “paz” superficial y artificial que ignora las dinámicas subyacentes de la violencia social. La práctica se limita a un control de lo interno, sin capacidad para interactuar con lo externo.
- **Estrategias actitudinales:** El informe evidencia una falta de promoción de la “Fomento de la participación” (55,56% Algunas veces) y el “Respeto a los diferentes puntos de vista” (50,00% Algunas veces). La falta de estas estrategias impide que el alumno desarrolle la “reciprocidad” y el “auto-control” necesarios para una convivencia democrática. Los estudiantes son privados de vivir experiencias participativas que les permitan valorar las expresiones de otros, lo que afecta directamente la interiorización de valores.

2.2. EL DISCURSO DOCENTE: LA CONFIRMACIÓN DE UN MODELO IMPLÍCITO

El análisis cualitativo del discurso docente corrobora los datos cuantitativos y revela una profunda adherencia a una ideología pedagógica de control.

- **Concepción del alumno y el conflicto:** Los docentes describen al alumno como un ser “pasivo, sumiso e introvertido” que “solo responde a preguntas del docente”. Esta no es una simple observación; es el resultado directo de una práctica que lo reduce a un objeto de conocimiento. Su concepto de conflicto se limita a “situaciones de violencia física,” “peleas y discusiones” y el “incumplimiento de las normas”. Esta visión estrecha impide ver el conflicto como una fuente de aprendizaje y reafirma la necesidad de un control autoritario. Al llamar a los representantes o recurrir a la dirección del plantel, el docente externaliza la responsabilidad, lo que demuestra una falta de herramientas pedagógicas para manejar la situación.

- **Metodología y organización:** La metodología se circunscribe a “realizar actividades escolares en grupo en el salón de clase” y a “juegos y debates dirigidos”. La organización escolar se describe como “centrada en la clase-aula,” con una “desvinculación académica con la comunidad” y una “escasa comunicación con padres y representantes”. Esta visión de la escuela como una “isla” autónoma es la antítesis de la teoría crítica, que exige la integración del “mundo de la vida” para una educación significativa.

Estos hallazgos demuestran una cadena de causalidad. La falta de competencias didácticas por parte del docente para manejar métodos complejos (hermenéuticos y sociocríticos) genera una percepción de amenaza ante el conflicto. Esta percepción, a su vez, provoca un retroceso hacia las estrategias de control y represión propias del modelo técnico-positivista. La consecuencia de esta respuesta es la formación de un alumno “pasivo y sumiso,” que no desarrolla las habilidades para gestionar conflictos. Esta pasividad, sin embargo, no elimina el conflicto, sino que lo invisibiliza o lo transforma en un desafío de autoridad. Este ciclo perpetúa el problema de la violencia y la indisciplina en el aula, reforzando la convicción del docente de que la única vía posible es el control, creando una paradoja pedagógica que socava los mismos objetivos de la educación para la paz.

3. LINEAMIENTOS PROCEDIMENTALES: UNA HOJA DE RUTA PARA LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

A la luz de los hallazgos que demuestran la profunda disonancia entre el ideal curricular y la práctica pedagógica, se hace imperativo proponer un conjunto de lineamientos procedimentales para orientar al docente hacia la interiorización de la paz como un valor social. Estos lineamientos no son una simple lista de técnicas, sino una estructura de intervención que busca dotar al docente de las herramientas que el estudio reveló que le faltan, abordando la praxis desde una perspectiva holística y transformadora.

3.1. FUNDAMENTACIÓN

La presente investigación justifica que la necesidad de estos lineamientos radica en proveer un “cuerpo de conocimientos especializados y patrones comunes de intervención práctica” para los docentes de educación básica. Este enfoque reconoce que la transformación no puede ser impuesta, sino que debe ser una habilitación profesional que empodere al educador con los componentes éticos y el sólido autocontrol necesarios para su labor.

3.2. LINEAMIENTOS CURRICULARES

- **Integración de contenidos:** La propuesta exige romper con la fragmentación del saber, organizando los contenidos en función de las compe-

tencias y los indicadores del eje transversal de valores. El docente debe ir más allá de la mera transmisión de información para promover la reflexión, la investigación y la vivencia en los alumnos.

- **Globalización del aprendizaje:** Se debe desarrollar un aprendizaje que parta de la organización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera coherente. Esto significa dinamizar la curiosidad y la exploración, respondiendo a las necesidades de los estudiantes durante el proceso de construcción de conocimientos.
- **Contextualización y flexibilización:** La acción educativa se promueve en el aula, partiendo de la realidad del alumno, posibilitando la reflexión sobre su propia realidad y promoviendo acciones de transformación. El docente debe ser flexible para adaptar los contenidos a las necesidades e intereses de los estudiantes, llevando al aula los “núcleos básicos del conocimiento” que son verdaderamente significativos para ellos.

3.3. LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

Sinergia metodológica: Es crucial que el fortalecimiento de los valores no sea una tarea aislada, sino un esfuerzo coordinado de todo el colectivo pedagógico de la escuela. Esto implica que todas las asignaturas y los docentes deben estar implicados en un trabajo en equipo para garantizar la continuidad y la coherencia en la formación de los estudiantes, superando la fragmentación del esfuerzo.

Cientificidad de la práctica: El aula debe convertirse en un “laboratorio de trabajo” donde la dicotomía entre teoría y práctica desaparezca. Se insta a los docentes a introducir la investigación como una práctica educativa permanente, enfrentando a los alumnos a situaciones concretas en las que deban asumir una posición y actuar en consecuencia.

Desarrollo cognitivo: Una de las principales metas es “enseñar a preguntar”. El docente debe promover la curiosidad, el pensamiento lógico, crítico y creativo. Esto implica estimular la capacidad de los alumnos para argumentar, razonar y ver la realidad desde múltiples ángulos, una respuesta directa a la pasividad y la sumisión encontradas.

3.4. LINEAMIENTOS SOCIOPOLÍTICOS Y DE INTERACCIÓN CULTURAL

- **Competencias comunicativas y dialécticas:** Se debe transitar del monólogo autoritario al diálogo, la negociación y el consenso. La pedagogía debe fomentar la capacidad de disentir de manera constructiva y de confrontar ideas contrarias, utilizando la “fuerza de la razón y no la razón de la fuerza” de la teoría de Habermas.

- **Competencias colectivas:** La propuesta busca transformar el conflicto en una “fuerza positiva,” promoviendo la mediación y la cooperación en lugar de la represión observada. Esto implica enseñar a los estudiantes a resolver problemas juntos, a valorar la diversidad y a no culpar a otros, convirtiendo el hecho educativo en un “hecho comunicativo y comunitario”.
- **Competencias culturales y encuentro de saberes:** La formación cultural debe permitir a los alumnos conocer, aceptar y valorar sus raíces, sus orígenes y su historia. Esto, a su vez, les permitirá un “verdadero diálogo cultural” con los otros, combatiendo el dogmatismo y la intolerancia. Se deben promover “encuentros de cultura” en los que los saberes y prácticas se dialoguen y se negocien.

3.5. LINEAMIENTOS AXIOLÓGICOS

- **Pedagogía de los valores:** Los valores no deben ser solo enunciados, sino “personalizados como principios de vida”. Esto exige que la comunidad educativa, incluyendo a los padres, clarifique y se comprometa a vivir dichos valores, integrando el pensamiento, el sentimiento y la acción.
- **Competencias éticas:** Se fortalecen mediante estrategias que induzcan a los educandos a analizar éticamente los acontecimientos y sucesos, conocer los valores esenciales y afianzar sus vidas sobre ellos.
- **Reestructuración de centros educativos:** Es necesario concebir y reestructurar los centros educativos como “comunidades de vida, de participación, de diálogo, trabajo y aprendizaje compartido”. Estas comunidades deben convertirse en “pequeños microcosmos de la sociedad transformada que se busca alcanzar,” donde se fomenta la iniciativa, se toleran las diferencias y se construyen soluciones cooperativamente.

3.6. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES

El análisis concluye que el docente venezolano de educación básica presenta “fuertes debilidades didácticas”. Para abordar este problema, los lineamientos finales se centran en la formación del educador:

- **Conocimiento disciplinar y transposición didáctica:** El docente debe dominar las disciplinas curriculares, pero también ser capaz de adaptar la ciencia a los problemas cotidianos de los niños.
- **Conocimiento psicológico y sensibilidad social:** Es indispensable que el educador posea conocimientos psicológicos y empatía para comprender las limitaciones y necesidades de sus alumnos, actuando como un “animador social” que crea las condiciones para el aprendizaje.

- **Conocimiento de la dimensión social de la educación:** El docente debe entender cómo el entorno y los factores sociales influyen en el aprendizaje, reconociendo su papel en el aula y en el contexto más amplio.
- **Formación práctica fundamental:** La formación debe enfocarse en el “saber hacer,” convirtiendo al docente en un organizador, un “creador de situaciones” y un animador de su grupo social. Esto implica que el educador debe ser un comunicador eficaz, capaz de adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos y de inspirar entusiasmo.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS: UN DIAGNÓSTICO DE LA PRAXIS DOCENTE

3.1 HALLAZGOS CUANTITATIVOS: UN VISTAZO A LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS

El análisis cuantitativo de los registros de observación proporcionó una visión clara de las prácticas didácticas de los docentes en las escuelas estudiadas. La Tabla 1 muestra la frecuencia de las estrategias conceptuales.

Tabla 1. Procesos observados en las estrategias conceptuales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	1
Siempre	5
Algunas veces	2
Nunca	2
Total	

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Los datos revelan una ambigüedad en el uso de estrategias conceptuales. Un 37,04% de las observaciones indican que los docentes nunca emplean estrategias de construcción conceptual, análisis de conflictos ni pensamiento crítico, lo que se contrapone directamente a los principios de Puig (1985). A pesar de que un 33,33% de las observaciones reportan que siempre se usan estas estrategias, la alta frecuencia de las alternativas algunas veces y nunca (66,67% en total) sugiere una inconsistencia y una falta de sistematización en la práctica. Esto indica que el conocimiento se maneja desde una lógica reproductiva o memorística, en lugar de fomentar la riqueza conceptual y el aprendizaje significativo. La falta de uso de lecturas críticas sobre noticias o problemas del entorno desconecta al estudiante de la realidad, impidiendo la formación de un compromiso hacia la acción. La Tabla 2 sintetiza la frecuencia de las estrategias procedimentales.

Tabla 2. Procesos observados en las estrategias procedimentales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	7
Siempre	4
Algunas veces	2
Nunca	3
Total	

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Los datos muestran que un 39,81% de las observaciones indican que nunca se promueven estrategias como la transformación del conflicto o la contextualización. La falta de interés en guiar la investigación sobre problemas de la comunidad y la ausencia de discusión de temas del entorno demuestran una práctica que actúa al margen de la contextualización. Si bien se observa una alta frecuencia en la cooperación (72,22% siempre) y un bajo uso de estrategias represivas, estos hallazgos son contradictorios cuando se analiza la falta de transformación del conflicto. La alta cooperación podría ser una forma de obediencia pasiva y no un reflejo de una colaboración genuina o la capacidad de actuar de modo creativo y crítico en la resolución de problemas. Finalmente, la Tabla 3 presenta las estrategias actitudinales.

Tabla 3. Procesos observados en las estrategias actitudinales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	19
Siempre	2
Algunas veces	6
Nunca	1
Total	

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Los resultados actitudinales son igualmente reveladores. Un 59,26% de las observaciones indican que los docentes algunas veces fomentan la participación, la solidaridad y el respeto, lo que demuestra una falta de consistencia y un enfoque esporádico en la formación de valores. Esta falta de constancia impide la globalización del aprendizaje moral mediante la vinculación de emociones y reflexión. La alta frecuencia de la alternativa algunas veces en las tres dimensiones analizadas sugiere que la educación para la paz, en el contexto estudiado, no es una práctica sistemática, sino una serie de acciones aisladas y no planificadas.

3.2 HALLAZGOS CUALITATIVOS: EL MODELO PACIFISTA IMPLÍCITO EN EL DISCURSO DOCENTE

El análisis de las entrevistas en profundidad con los docentes permitió develar el modelo pacifista implícito en su praxis pedagógica. Los hallazgos se

agruparon en categorías que se corresponden, de manera general, con el modelo técnico-positivista descrito en el marco teórico.

- **Concepción del Estudiante:** Los docentes perciben a sus alumnos como sumisos, pasivos e introvertidos. Las respuestas reflejan una visión instrumental del alumno, que solo responde a preguntas del docente y que carece de autonomía. Esta percepción justifica un enfoque pedagógico de control y sanción en lugar de una orientación hacia el desarrollo personal y la autorrealización.
- **Concepto de Paz y Conflicto:** La paz es definida como la ausencia de conflicto, logro de acuerdos disciplinarios y suministro de consejos. El conflicto, por su parte, se percibe como una

agresión física o desacato a la disciplina. El tratamiento de conflictos se limita a citar a los representantes o a resolverlos en la dirección de la escuela, lo que refleja una incapacidad o desinterés del docente para convertir estas situaciones en experiencias de aprendizaje significativo. Esto es un síntoma de lo que Esteve (1999) describe como malestar docente y una parálisis instruccional.

- **Finalidad de la Enseñanza:** El objetivo principal del docente es que los alumnos adquieran el conocimiento académico para el grado inmediato superior y cumplan con las normativas del Ministerio. Esto prioriza el

rendimiento académico sobre el crecimiento personal, una característica distintiva del modelo técnico-positivista. El enfoque está en la eficacia para lograr fines predefinidos, en lugar de en los valores emancipatorios.

- **Vínculo con el Contexto:** La práctica docente se centra exclusivamente en el aula y está desvinculada de la comunidad. Los docentes no realizan

actividades extraescolares y reportan una poca comunicación con los padres y representantes. Esta desvinculación con la comunidad es una consecuencia directa de un modelo pedagógico centrado en el aula que ignora el contexto socio familiar-cultural y los principios de la teoría crítica, que busca transformar las instituciones desde dentro, con la participación de todos los miembros.

4. DISCUSIÓN CRÍTICA: LA PREVALENCIA DEL MODELO TÉCNICO-POSITIVISTA Y SUS IMPLICACIONES

La falta de experticia de los docentes en el manejo del eje transversal valores no es un problema aislado, sino el resultado de una contradicción fundamental entre el deber ser del currículo y la realidad de la práctica educativa. El Currículo Nacional Bolivariano (1998, 2007) se fundamenta en un enfoque constructi-

vista y sociocrítico que exige una educación para la vida y el desarrollo de un ser humanista, crítico y reflexivo. Sin embargo, la praxis pedagógica observada se asemeja a un modelo técnico-positivista que reduce la educación a una actividad técnica.

El malestar docente (Esteve, 1999) y la poca preparación didáctica (Lugo, 2004) son factores que han impedido la correcta implementación del currículo. La prevalencia de una cultura escolar impositiva y el énfasis en el control y la sanción reflejan una pedagogía que coarta la formación en valores y atenta contra la paz personal y escolar. La violencia en los colegios no es una causa del fracaso educativo, sino un síntoma de un modelo pedagógico que es incapaz de gestionar el conflicto de manera constructiva. Al reducir la paz a la ausencia de conflicto y sancionar las agresiones físicas sin abordar las causas subyacentes, los docentes perpetúan un ciclo de violencia y evitación en lugar de promover el diálogo y la resolución creativa de los problemas.

La desvinculación con la comunidad y la poca comunicación con los padres también son consecuencias lógicas de este modelo. El currículo bolivariano exige una validación ecológica de la escuela que la vincule con su entorno. Sin embargo, el análisis del discurso docente muestra una organización escolar centrada en la clase-aula que margina los intereses individuales y colectivos. Esta falta de acción comunicativa (Habermas, 1984) impide el consenso y la satisfacción colectiva que son esenciales para una cultura de paz.

En esencia, la disparidad entre el currículo y la práctica se debe a un conflicto entre el modelo mental del docente (tradicional y centrado en la transmisión) y las exigencias de un currículo transformador (humanista y sociocrítico). La formación de un estudiante pasivo y sumiso en la II etapa tiene implicaciones a largo plazo, ya que limita su capacidad para participar de manera activa y crítica en una democracia deliberativa.

CONCLUSIONES

Se puede confirmar una profunda crisis pedagógica en la segunda etapa de educación básica en Venezuela. La praxis docente, en un intento de gestionar el creciente conflicto y la indisciplina, ha retrocedido hacia un modelo técnico-positivista, diametralmente opuesto a la visión del Currículo Nacional Bolivariano. Los datos cuantitativos sobre la baja frecuencia de uso de estrategias didácticas para el pensamiento crítico, la transformación de conflictos y la participación, así como el análisis cualitativo que revela una visión del conflicto como un problema disciplinario, son evidencia contundente de este desfase.

El modelo técnico-positivista, al ver el conflicto como una amenaza a ser erradicada, opta por la represión y el control, lo que genera una paradoja: forma un estudiante pasivo, sumiso e introvertido, incapaz de gestionar las tensiones de su entorno. Esta incapacidad se traduce en un ciclo de violencia no resuelta que, a su vez, refuerza el método de control del docente. La debilidad didáctica es, en esencia, la causa de esta regresión pedagógica.

Para romper este ciclo, la adopción de los lineamientos procedimentales propuestos por la autora es indispensable. Estos lineamientos se presentan como una “terapia pedagógica” que busca reestructurar la escuela en un “microcosmos de la sociedad transformada”. La hoja de ruta propuesta enfatiza la transición de un enfoque de control a uno de emancipación, reemplazando la transmisión de conocimientos por la vivencia de los valores y la pedagogía de la obediencia por la pedagogía del diálogo y la participación.

REFERENCIAS

- Anguera, M. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Bavaresco, A. (1997). *Proceso metodológico de la investigación*. Ediluz.
- Cortina, A. (1987). *Ética, sociedad civil y escuela*. Tecnos.
- Cortina, A. (1999). *La ética en la vida cotidiana*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon Press.
- Jares, X. (1997). *Educación y violencia escolar*. Narcea.
- Lederach, J. P. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos*. Servicios de Paz y Justicia.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica*. Alauda Anaya.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Puig, A. (1985). *Educación moral y personalidad*. Narcea.
- Reyes, T. (2020). *Formación para la paz: propuesta didáctica*. Fondo Editorial UNERMB
- Rodero, E. (1997). *Educación para la convivencia y formación en valores*. Narcea.

The maintenance of gender discrimination in the workplace as an institution: Brazilian's Case Study

Martiele Gonçalves Moreira*, Carolina Freddo Fleck**, João Garibaldi Almeida Viana***

ABSTRACT

The paper aimed to analyze the habits and behaviors that demonstrate and promote discrimination against women in the work environment. As a theoretical lens, we used the Veblenian perspective, which understands that institutions are the way of thinking of men and that individuals have customs, habits, and behaviors that legitimize new institutions or corroborate existing ones. A descriptive-exploratory, qualitative case study analyzed the institution of discrimination against women in the work environment. It was possible to identify that there is a clear definition of the female and male work-space, configuring the sexual division of labor.

Keywords: Gender discrimination; Original institutionalism; Labor market; Sexual differentiation.

* This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

* Doutoranda em Administração na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Email: martiele-18moreira@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3792-2212>

** Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Associada na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Email: carolina.fleck@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-0100>

*** Doutor em Agronegócios pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor Associado na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA: joaoviana@unipampa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8400-3166>

El mantenimiento de la discriminación de género en el lugar de trabajo como institución: Estudio de caso brasileño

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los hábitos y comportamientos que demuestran y promueven la discriminación contra la mujer en el ámbito laboral. Como lente teórico se utilizó la perspectiva webleniana, que entiende que las instituciones son la forma de pensar de los hombres y que los individuos tienen costumbres, hábitos y comportamientos que legitiman nuevas instituciones o corroboran las existentes. Un estudio de caso descriptivo-exploratorio, cualitativo, analizó la institución de la discriminación contra la mujer en el ámbito laboral. Se pudo identificar que existe una clara definición del espacio de trabajo femenino y masculino, configurando la división sexual del trabajo.

Palabras clave: Discriminación de género; Institucionalismo original; Mercado de trabajo; Diferenciación sexual.

INTRODUCTION

The economic scenario presented a process of economic recession and a decrease in job vacancies, especially in last years, whit the pandemic. This affected men and women all around the world. In Brazil, this situation originates from many instabilities and errors in economic policies in the country, which had and increase since 2014 (Barbosa Filho, 2017). In 2021, with the steady increase in unemployment, women's space in the labor market fell from 57% in the early 2000s to 51.5%, returning to the 1970s level, when only a debate was envisioned about increasing women's space in the labor market (Statista, 2021).

Much has been made to conquer women's space in the public environment. However, research shows that equality obtained by the law does not guarantee equality in practice (Farah, 2004), "the implementation of special policies for women still faces cultural and political resistance" (Costa, 2005, p. 14, authors' highlight). Such resistances are secret and not evident but maintained and observed in the behavior of men and women (Colley, Williamson & Foley, 2020).

It is perceived that the rights conquered, public policies, and the laws may argue in favor of women but do not guarantee societal legitimation. Even after decades of some of these achievements, Brazil still carries cultural traits that refer to patriarchy, remembering that patriarchy occurred throughout history and is not natural to the human being and can be modified (Facio & Fries, 2005). According to Teles (2017), the practice of violence against women is present in all territories of the world, in any social class and ethnic-racial group, because it is tolerated by most of society, ensured by impunity by some laws, and understood as a phenomenon proper to human nature.

According to the institutional approach of Thorstein Veblen (1898), considered the theoretical founder of Institutional Economics with a focus on uses and customs, evidencing in his analyses of the individual, where it is possible to find a proposal for analysis for the lack of awareness about gender discrimination at work. Veblen (1898) understands that institutions are based on how men think, that individuals are not given and have customs, habits, and behaviors instituted and perpetuated by social groups to behave and face daily situations.

It is then assumed that the customs and habits of behavior adopted by individuals in the Brazilian labor market and social relations carry imperceptible attitudes that promote gender discrimination in work. Those attitudes and thoughts are not given as purposeful to the individual but by various cultural and social factors in which individuals perpetuate ways of acting that are not challenged by others, thus becoming an institutionalized behavior. As Veblen (1989a) states, whether it is suitable for an individual can become right for the entire group in which that one lives.

A gap was identified in the work of the area, with the absence of studies on how gender inequalities persist in the Brazilian work environment, despite the numerous policies and strategic initiatives aimed at promoting greater equality in the country. There is still resistance in the understanding of individuals about the importance of this agenda, issues that are already the focus of research in other countries but not in the Brazilian context (Colley, Williamson & Foley, 2020).

The argument between Thorstein Veblen's institutionalist theory and gender discrimination guides the research problem that orients this work: How do the habits and behaviors that institutionalize the discrimination against women in the workplace manifest from the perspective of Original Institutionalism?

In recent decades, considering studies from the 1990s, Thorstein Veblen's Original Institutionalism has been rescued by researchers to analyze the conditioning factors of human behavior in the economic and social sphere. His works have been a reference for reconstructing an institutional-based heterodox economic thought, as found in publications in the *Journal of Economic Issues and Evolutionary Economics*.

This research brings a new look at how the promotion and perpetuation of discrimination against women occur in the workplace. Through the Veblenian theoretical lens, the development cycle of institutions of gender discrimination was created, which occurs through the behaviors of individuals who act in a discriminatory manner because of the institutions of thought that are still very

much linked to structural sexism. Also, there are no other studies that look at the individual to understand his actions by performing a projection of such behaviors for the intuition of gender discrimination in Brazil. This article innovates with the theorization of Thorstein Veblen's postulates to discuss gender in the workplace, focusing on the behavior of individuals as a driver of the creation and maintenance of thought institutions. Thus, it is expected to contribute to studies on gender discrimination. The cycle presented here can serve as a basis for new studies and be applied in different work environments.

1. INSTITUTIONAL ECONOMY

The Institutional Economy originated at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, had as its primary founding author Thorstein Veblen (1898), followed by Commons (1931). This approach was concerned with performing a less mechanistic and accurate economic analysis, so institutionalists were concerned with social costs and benefits (Veblen, 1898).

For Veblen (1914), institutions are habits of thoughts common to the generality of men. To Conceição (2002, p. 82), an institution is the result of a present situation that shapes the future through a selective and coercive process, guided by the way men see things, which alters or reinforces their points of view. Habits, customs form institutions, and modes of thought materialized in practices legitimized by the community. They can maintain an institution or overcome it by creating new institutions. According to Veblen (1914), habits are inclinations acquired by the human being over time, which are shaped by the environment and transmitted by culture. Thus, it is perceived that those institutions are socially constructed, are forms of thoughts shared by a large group, and that over time they become instituted by society, creating an institution of thoughts.

The progressive development that occurs in human institutions and the characteristics of men can occur through the natural selection of habits of thought (Hodgson, 2008). With each change of environment, individuals adapt to the new reality, whether positive or negative, and will have new habits from what the large group understands as appropriate. There will always be changes, and this process will take place differently as individuals perceive and react to such changes.

For Veblen (1987), man is not an immutable being but formed by habits that can shape behaviors. Behaviors may be biased to the point of configuring a pattern of collective action, which is repeated and becomes an institution over time. Thus, institutions are formed by habits, customs, and ways of thinking reflected in practices accepted and incorporated by a group or society. In Veblen's view (1987, p.165), mental habits are formed based on other knowledge and "mental habits

formed without any guidance by the discipline of daily life.” By the discipline of daily life, it can be understood that there are inborn instincts in human beings, being carried by them, assisting them in selecting their behaviors (Veblen, 1914).

Therefore, it is understood that institutions depend on the thoughts and activities of individuals (Almeida, 2007b, p. 25) in such a way that a particular way of thinking is taken by society, which decides to continue repeating it until the formation of a new institution or the change of an existing one.

Thus, Veblen (1914) describes how the new institutions occur and can be called the “institutionalization process.” The actions of individuals, as they behave and relate, are directly linked to the process of institutionalization. When behaviors and ways of acting are transformed, indicating a break with the conditions previously accepted by the whole, new institutions of thought are formed. This process is consolidated when most individuals consider these new behaviors legitimate to be followed (Veblen, 1914) by legitimizing a social group.

In the process of the institution, first, there are instincts, which determine the conduct of human beings (Veblen, 1914). Instinct is understood as nature and the way adopted innately by the individual who dictates how he will react to situations to achieve each specific goal. Since instincts are the primary form of the institution process, the sequence occurs through the formation of habits. Habits are natural tendencies of the human being acquired over time, influenced by the environment and culture. Behaviors are acquired through habits that are repeated in certain situations. After the behaviors turn into more frequent actions, society can take them as data and thus institutionalize them.

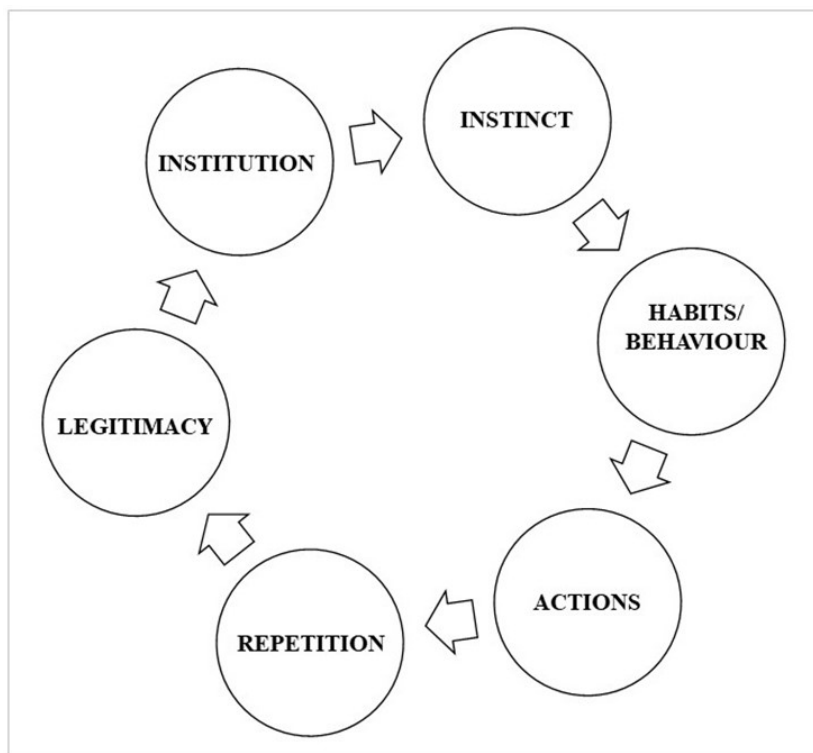
The process of institutionalization goes through the sieve of individuals, which can be understood by the bases of legitimation coined by Weber (2004), namely, legally sanctioned, morally governed, and culturally sustained – conceptually correct. Legitimation does not occur in an imposing way. The individual only legitimizes a model or thought according to their bonds. According to Fleck (2011, p. 283), “legitimacy comes from the degree of cultural support that sustains its organizational forms with content variations.”

To create a summary of the analysis of the Institutional Economy addressed here, Figure 1 is presented, which understands the path of the development of institutions based on Veblen’s habits and behaviors (1987).

Figure 1 is based on the process of “cumulative circular causation” coined by Veblen (1907) to explain the relationship of his theory with Darwinian theory. For Arend, Cario, and Enderle (2012, p. 113), cumulative causation is one of Veblen’s main theoretical propositions. It focuses on “analysis in the historical pro-

cess of change of social organization of which institutions are part.” This term is closely linked to the notion of cause and effect that cumulatively transform institutions. This process understands that an institution modifies the habits of individuals’ thoughts, which in turn are generalized to a large group of people or a society, legitimizing them and modifying the current institutions that would then modify the habits of thought and so on, *ad infinitum*.

Figure 1. Institution development cycle.



Source: Moreira, Carolina Fleck & Viana (2024).

It is understood that every place has a culture that shapes the habits and behaviors of individuals. However, these individuals already carry with them instincts that also influence behavior. From this, individuals take their actions based on instincts, habits, and customs, which, when repeated, become legitimized by society as a behavior accepted by any other person. The term “legitimation” is not treated by Veblen, this term was redeemed from Weber’s work (2004), but that makes sense when incorporated into the institution process. All these elements show the institution process, and the legitimation of institutions will always occur from the individual action that generates a collective action (Fleck, 2011). At a time when society legitimizes a behavior and then repeats it,

it is taken as an institution. Notably, not all established behavior has a human and socially just bias. On the contrary, it is argued that the social construction of institutions can strengthen discriminatory environments, as in the case of accepted and repeated gender discrimination by most of society for a long time.

It is also emphasized that cultural and institutional situations influence individuals because they do not simply create institutions. This process occurs cumulatively in which institutions gradually affect individuals (Dequech, 2002). Analogies can be created from Veblenian thought, bringing to the context of the 21st century regarding gender discrimination at work. At the same time, one can visualize the perpetuation, over the years, of gender discrimination in the work environment as an institution of thought that renews itself from generation to generation due to the maintenance of the same habits of thought. The way this process takes place will be better treated in the following topic and corroborated during the analysis of the results.

2. GENDER DISCRIMINATION IN THE WORK ENVIRONMENT

Overall, the gender gap in education, employment, and health reach 31.4 percentage points (World Economic Forum – WEF, 2020), demonstrating that women still face inequality. Brazil ranks 92nd in the ranking of 153 countries evaluated, progressing three positions compared to the last report of 2018, reaching a gender gap of 30.9%, a figure close to the world average. “Political empowerment, or lack of that, represents the biggest drag on Brazil’s overall performance; with a score of 13.3%, the country ranks 104th in the world” (WEF, 2020, p. 30). It means that the public policies regarding women are mostly thought about and elaborated on by men, which makes it challenging to understand the issues and the actual effectiveness of the laws, further reproducing the inequalities between women and men (Abramo, 2004b).

Para Soares (2000), discrimination exists in a standard and habitual way in Brazilian society. Discrimination in societies is a harmful practice that harms those who are seen as different. Belonging to groups that are not following standard standards, and the “norm may be skin color, sexual option, religion, sex, social origin or almost any other mark imposed on individuals,” discrimination is practiced almost universally (Soares, 2000, p. 45).

One of the scenarios in which discrimination is most witnessed is in the work environment. The sphere of work is neither unifying nor egalitarian (Macêdo & Macedo, 2004). For Bruschini (1994), women have difficulties entering the labor market or are considered second-class workers who exercise a complementary occupation because they are still responsible for domestic work and child care and are always

at a disadvantage compared to men. The author adds that the main challenge for women is to fight for gender equality in the labor market and seek better protection of workers when the subject is reproduction. The “realization of motherhood is still a dilemma for women who want to pursue a professional career” (Scavone, 2001, p. 145), which reinforces the institution of discrimination against the female gender.

Discrimination between women at work results from the insistent sexual division of labor, when women continue to participate less in the labor market, receive lower salaries, and sustain higher levels of informality in labor relations (Alves, 2016) since the creation of the United Nations Organization (UN. For Hirata and Kergoat (2007), the sexual division of labor is shaped by historical and social factors, dividing the reproductive and productive spheres, and the activities of more excellent added value are male property as political, economic, and military functions. Gama (2014, p. 39) reaffirms the above by the mentioned authors, in “that sexual practices are social constructions, themselves results of historically given social relations.” The perpetuation of the sexual division of labor has traces of history and social relations.

For Santos (2010), the sexual division of labor is based on the physical characteristics of men and women and their innate abilities. Men are the majority in intellectual or heavy works that require strength, and women often perform jobs linked to the functions performed in the home. These characteristics are called gender stereotypes, which present “material and symbolic forces, because the values of sexist ideology materialize in practices and reproduce, influencing the behaviors and conceptions of the world of agents” (Santos, 2010, p. 118).

It is perceived that the sexual division of labor is reproduced by ideological issues and historical facts that began with the entry of women into the labor market and are perpetuated in the 21st century. Obviously, in the 21st century, women are seen differently. The feminist movement that gained strength in the 1970s highlighted women’s struggle for equal rights and more space in society. From this, the cause gained strength, and from the twentieth century, women enjoyed equal labor rights to men, but this is declared only in the laws, that is, in institutions formalized by the State.

There are government efforts on different fronts to promote gender equality, which is not yet in harmony with the actions of most of the people who make up Brazilian society. In reality, men occupy most jobs, have average incomes higher than women’s, work in better conditions than women, and participate little in household activities and care for others (IBGE, 2018).

Data shows that government laws and programs are not yet achieving the expected objectives, evidencing that discrimination against the female gender at

work is very present in individual habits and behaviors since institutional changes are slow. Thus, it is perceived that gender discrimination, in general, goes far beyond legal repairs and proposals of equality, autonomy, and confrontation. There are social and cultural traits of rooted behaviors have been repeated through generations, as Veblen (1987) exemplified when referring to the institutionalization process. Society, in most countries, has not yet taken off from the perception of the “woman of the home” (Montoya, Loreto & Teixeira, 2015), hindering the evolution of individuals to institutionalize a new thought about women in the labor market.

For Gama (2014), the separation of family and work environments placed working women as a “problem.” One of the effects can be examined in the naturalization of differences between men and women in the work environment. In agreement, Eveline and Todd (2010) affirm that the way the family institution is seen in capitalist societies even contributes to the pay gap. The family is still seen in the following order: the man is financially responsible, and the woman is responsible for the home’s well-being and the children’s.

This institutionalization of the “superior man” legitimized centuries ago is still identified today. Furthermore, from a reading based on Veblen’s postulates, it can be suggested that these understandings became a habit that creates behaviors, which are soon accepted by the influential group, repeated, and then legitimized, turned into an institution of thought. In this process, gender discrimination and the sexual division of labor flourish with greater intensity, even if undeclared. By seizing the forms of work, men legitimized women’s restriction to lower positions and low wages. Thus, cumulatively, this process was constructed and perpetuated over time.

Even though gender discrimination is still present in professional life, organizational environments are being constructed as neutral environments about such issues (Kelan, 2009), making it difficult to debate this problem at the organizational level. In this sense, Colley, Williamson, and Foley (2020) investigated whether resistance to gender equality can help explain the slow progress of this cause. The authors identified that in the Australian public service, middle-level managers have different levels of resistance and little willingness or inability to promote and operationalize actions for gender equality at work. The authors also identified no differences between men and women in the approach to the subject; this may be worrisome since women also demonstrate that they are not fully aware of a cause that directly interferes with their lives.

Women still suffer from discrimination, and the sexual division of labor is evidenced by several academic research and statistical research involving the po-

pulation (Santos, 2010; Gloves, 2014; ONU MUJERES, 2015; IPEA, 2017; IBGE, 2018; WEF, 2020; Colley, Williamson & Foley, 2020). Individuals do not identify themselves as being discriminated against by the female gender. However, in the workplace, this becomes even more pronounced. Actions are taken in an insightful way that individuals can institutionalize this thought and transmit it to go in their environment without total consciousness.

Therefore, gender discrimination can be understood as a cumulative historical process of habit transformation in institutions. However, according to Veblen (1914), social developments will happen, and individuals in social interactions will present new understandings. At this point, optimism flourishes, determining in social evolution the role of cooling discrimination against the female gender to the point that in the future, women will no longer suffer from prejudice and may enjoy the same rights as men in practice.

4. CASE STUDY SCENARIO

Studying the Brazilian context is essential considering that the country has geographical and cultural diversity, adding to different levels of development and income disparities between states (Tai & Bagolin, 2019). Within this context of diversity, we chose to carry out the study in a region seen as culturally conservative, a region in which gender discrimination in the labor market may be rooted in local culture. This region in the south country, more specifically in the State of Rio Grande do Sul-Brazil, is a city in the interior.

The company chosen for the application of the research represents an essential role for its region, with several units distributed in the State and responsible for the employment of almost a thousand people, with employees in the most diverse areas, contemplating the three hierarchical divisions of a company, strategic; tactical; and operational. The supermarket Mercados do Sul (fictitious name) has peculiarities as it is a family run company and has been in the market for more than 40 years. These factors motivated the choice of this company, besides having a contingent of men and women working together.

The company's units follow a structural standard common to any supermarket, with different product sectors, ranging from hygiene to food products in general, also as butchers and bakeries. Knowing that institutions do not change quickly and that there is a path to be traveled until there is a complete change, the company Southern Markets in its more than 40 years of history, has turned into various points and forms of thought. However, due to its long historical burden, old habits and behaviors may have been maintained, and new ones have emerged throughout its existence.

With this, the company can sometimes present advances and setbacks in terms of gender relations at work. Such statements about the company are possible due to preliminary studies and formal observations in the company's units that externalize such behaviors.

Other supermarkets have similar characteristics, but the choice was influenced by the fact that the company is local and by having a family command, mixing generations of different ages and conceptions about business management. Another fact is the company's recognition in the region, often the gateway for young people into the labor market. Moreover another relevant reason was the receptivity to the research.

Due to 14 units in the company, located in different cities, and the time available for the research, it was possible to perform the study in only three of these units. The reduced number of units is no less relevant, nor does it affect the study, since the three stores studied are the largest units of the company, covering a more significant number of employees and sectors. In addition, in a qualitative study, it is also essential to appreciate the possibility of ensuring the in-depth cases and the quality of the research results.

4. METHOD

The present research was characterized as a descriptive-exploratory study, which made it possible to describe the characteristics of the phenomenon studied through a new theoretical perspective, in this case, the institutionalization of discrimination against the female gender in the work environment. We chose qualitative research because it has characteristics that allow the deepening of the analysis of the phenomenon, enabling the detailed investigation in the search for understanding the object studied (Bogdan & Biklen, 1994). This approach allowed different processes that helped deepen the research due to the breadth of qualitative research.

The method chosen for the execution of the research was the case study. It is defined as "the case study as an intensive study of a single unit to understand a larger class of (similar) units" (Gerring, 2004, p. 342). For Yin (2015), the case study is suitable for studies that intend to research contemporary events. Also, according to the author, data collection should use multiple sources of evidence. Therefore, data were collected through non-participant observation, semi-structured interviews, and documents provided by the company under study, enabling "a greater variety of historical and behavioral aspects" (Yin, 2015, p. 124).

The chosen scenario, which has been previously reported, proposes an exciting discussion on gender issues since it has many employees enabling the rela-

tionship between men and women in the workplace. What may be positive for the construction of gender equality or, on the contrary, depends on the type of relationship the organization preaches.

The research subjects were male and female workers with more than three months of work on-site and from different sectors of the company, being possible to interview individuals of strategic, tactical, and operational levels. For the protection of the interviewees, their names were not revealed. During the analyses, the reference to the interviewee happened through codes. The interviewee was named by the initial letter of the sex, M for male; F for female; and a number referring to the order of the interviews. It was decided not to distinguish the interviewees by the unit in which they worked since there were no significant differences between the statements that justified a separation.

The research data were collected from August to November 2018 from 37 interviews, nineteen interviews in unit I, eleven interviews in unit II, and seven interviews in unit III, of which 27 were female, and 10 were males. The predominance of women concerning the men interviewed is due to the focus of the study. It was essential to highlight the female opinion on the discrimination of women at work, however, not ruling out the male view. The men collaborated, so the study did not only obtain one perception of the context. The disparity of interviewees from the units of the company was due to the saturation of the content of the interviewees' statements.

Approximately 20 hours of observations were obtained between the three units, and documents were collected regarding the company's history, job descriptions, and documents on hiring over time. The observations were made only by one of the authors and made at alternate times and days to have the broadest possible scope on the behavior of employees and because there are work shifts, enabling a broad view of all working conditions and relationships. All points that were considered relevant for the understanding of the theme were recorded in the field diary.

Jointly, the information and data collected were used to perform the data triangulation as recommended by Yin (2015), making the study results more accurate and convincing due to the basis of the findings in different data sources. Triangulation functions as an analysis process in which all types of evidence sources should be used to corroborate a result. If the analysis process does not involve the three data sources chosen by the study, there is no triangulation.

For data analysis, we chose to adopt the content analysis technique, following the assumptions of Bardin (1977). The categorization of the analyses was duly determined a priori. First, a topic was created to describe the scenario of the

research and the respondents, followed by six categories of analyses based on the study's theory: I. Instincts; II. Habits and Behaviors; III. Actions; IV. Repetition; V. Legitimation; and VI. Institutions. Each category addressed a stage of the institutionalization cycle, according to Veblen.

5. SEARCH RESULTS

5.1 CHARACTERIZATION OF RESPONDENTS

According to the characterization of the participants interviewed: of the 37 interviewees, 27 were women and ten men. Ages range from 18 to over 60, with young people in their first job and others 30 years or older in the company. On the level of education, the majority had completed high school and were not studying for higher qualifications. Two interviewees had completed higher education; one of the company's directors and a human resources analyst, both in tactical-level positions. Regarding the participants' marital status, 44.44% of the women are married, 44.44% are single, and 11.11% are in a stable union. Men, on the other hand, 60% are single, and 40% are married.

The different organizational levels interviewed 25 women and seven men who worked at the operational level, two women and two men at the tactical level, and one at the strategic level. The composition of the interviewees reflects the general organization chart of the units surveyed by the company Mercados do Sul and the positions per sex at the operational level total 54.88% of female employees and 45.12% men. At the tactical level, women have 10.71% of positions and men 89.28%, considerably reducing female participation, and even more at the strategic level, where women occupy only 11.11% of positions and men make up 88.88% of positions.

5.2 ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT CYCLE OF INSTITUTIONS

This paper proposed a new way of observing the discrimination of the female gender in the work environment. Through the Veblenian theoretical lens, the development cycle of institutions was created. In this sense, the research tried to observe the existence of the cycle in practice and whether it could be observed empirically. Figure 1 was brought into the theoretical framework, which showed the stages of the institutionalization process according to Veblen (1987).

To this end, during the following topics, the six stages of the development cycle of institutions will be addressed (Figure 1), showing from the data analysis how discrimination against women may be present in the actions and unpretentious behaviors of the company's employees—maintaining and reinforcing gender inequalities in the workplace.

5.2.1 STAGE I – INSTINCTS

The primary form of the institutionalization of collective thoughts is the innate instincts of the human being (Veblen, 1914). Instincts help select behaviors in the face of some situation and are shaped by the social and cultural context in which individuals live. Some points were determined to help identify instincts promoting discrimination against women in the work environment. To analyze this issue, we understand, as instincts, the preconception that women are biologically different, taxed as the “fragile sex,” and from this, would be treated differently at work because they are women. That individual would characterize women’s work from the “natural attributions to the female sex.” That comes from a patriarchal culture in which women were prepared to take care of the home, husband, and children and, therefore, should be delicate and helpful.

In instincts, it was possible to perceive and identify that it is instinctive of the human being to separate men and women and understand that the sexes are different and therefore would have different attributions. The F6 interviewee gives the first signs of treatment differentiation in the workplace: *“because they treat in the same thing just as I told you that when they have to carry something they obviously will not choose a woman right (laughs), they will choose one of the guys.”* The interviewee F36 is convinced of the lower biological condition of the woman and justifies *“because the strength of a man is much greater than that of a woman even if we do not want to, but it is true (laughs).”*

Men notice the same condition; however, they argue that the differentiation of work by physical characteristics, in this case, force, occurs as a form of protection for women. The male position of protecting women reflects the representation of the family organization, and the “old family model” predicted that men should protect the family (Negreiros & Féres-Carneiro, 2004). With this, the man instinctively believes that he should protect and care for the opposite sex. As in the speech of the interviewee M32, who believes that there are sectors in which women should not be: *“carries weight so I think I should not go in that sector woman, but for their sake right not because they could not do that, but to protect her more.”* This position is not exclusive to men and can also be observed in the statements of some women interviewed, as perceived in the speech of a company’s deputy manager (F37), *“so we try to protect the woman, but it is in the sense that she does not carry weight.”* Reinforcing the notion that there is no predominance of male instincts that promote differentiation and that women have similar thoughts.

This thought was also corroborated by the human resources manager (M29), who understands that *“(...) the woman is for certain things she has much more whim than men so some functions they are feminine right (...)”* and highlights the

position on characteristics seen as feminine. The division of the world of work between men and women is based on the notion that women have characteristics and qualities that are exclusively feminine and different from men, thus supporting their way of inserting them into productive work and reinforcing inequality between the sexes (Daniel, 2011).

These reports, together with the other data collected, corroborate the identification of the first stage of the institute development cycle. Therefore, in this case, instincts refer to the differentiation of biological characteristics of women to men, being an instinctive behavior of employees in work relationships. The next topic will be analyzed whether such instincts can be consolidated in habits and behaviors practiced by employees of the company daily to the point of reinforcing the discrimination against women in the workplace.

5.2.2 STEP II - HABITS AND BEHAVIORS

According to Veblen (1914), habits are natural tendencies of the human being (originated by instincts) influenced by the environment in which they live and transmitted by culture; on the other, behaviors are acquired through habits that become frequent in the conduct of individuals. According to Veblen (1914), this is a natural process with no exact definitions for each point. Events are occurring and transforming or reinforcing the thoughts of individuals who are institutionalized in the form of behaviors.

For the analysis of habits and behaviors, the notion that women generally occupy functions that require manual, delicate, and care work was determined as a practical example for observing this stage. Hirata (2009) states that men have qualifications and women's qualities, for both habits and behaviors, in this case, will be identified through the attributions of the position and the sex of the occupant of this position.

It begins by revealing that there is a notion of evident separation between men and women during selection and recruitment, according to the speech of the employee (F6): *"Overall I think when we go there to do the interviews and stuff, I think they even separate there by them right by their order by their criteria."* Corroborated by the speech of the person who performs recruitment and selection, who mentions that there is a priority for men in some positions and women for others. The interviewee (M29) makes the situation even more notorious with his speech, *"even a sector that we decided is to have only women working on it because of the whim because of the dedication until the woman has for some things."* This notion is also evidenced in the organization's documents that show the structuring of positions and observations made in the company's units. The

format verifies that women are predominantly at the base of the hierarchical pyramid and in positions requiring more excellent manual dexterity and care.

The notion of “position of woman” and “position of man” is institutionalized. All employees mentioned this issue during their interviews. It indicates that the company created the so-called female and male “ghettos”, which according to Bruschini and Puppini (2004), are the areas of the dominance of one of the sexes. The separation of positions by sex is strongly marked in the conduct of the company, and the F28 interviewee had her request to change her role, from a female sector to a male, ignored *“even wanted to be stock keeper, but here in the company is more for men.”*

In the researched company, the hierarchization of men to women and biological differentiation are strongly present in behaviors, attitudes, and discourses. It is a practice of the company evidenced and followed by everyone who works there. This perception can be considered discrimination against women because, according to Daniel (2011), this notion promotes the differentiation of positions in the labor market. This system that feminizes or masculinizes the positions results from social and cultural construction and is rooted in the behavior of the company’s individuals. Because of this, the fact that the employees do not explicitly identify discriminatory behaviors but demonstrate it in the evidence of their behavior that it occurs imperceptibly. With this, it is fulfilled with the second stage of the development cycle of institutions in which it was possible to empirically verify the habits and behaviors of individuals who promote discrimination against the female gender in the work environment.

5.2.3 STAGE III – ACTIONS

According to Veblen (1987), discrimination is effective through dignified and unworthy functions, worthy functions are those endorsed with elements of prowess and achievement, and unworthy functions are related to daily and less valued functions (Veblen, 1987). Typically, worthy or valued functions are related to men and those unworthy to women. The act of realizing habits and behaviors in a company’s day-to-day actions ends up institutionalizing the notion that women occupy, in most cases, functions that are less valued and paid less. Thus, for this stage, the actions will be verified through women’s positions and whether there is a wage difference between men and women occupying the same position.

We analyzed the positions and those who occupy them. It was possible to affirm that women are the majority at the operational level, the lowest hierarchical level, being rare women at the tactical and strategic levels. The F30 interviewee justifies the fact that there are few women in senior positions: *“if it occurred naturally, in fact to this day we have a girl that she is training to be head*

of the store and in the future a sub or manager, but in the past, we had a certain resistance on the part of the board.” Suppose, in higher positions, the distinction between women and men is also confirmed. In that case, it can be affirmed that the company is organized in what Yannoulas (2013) calls Vertical Segmentation of Occupations. This segmentation occurs when women are excluded from higher hierarchical jobs, valued and with higher salaries, reflecting a vertically segmented “occupational pyramid” (Oliveira & Yannoulas, 2016, p. 199).

Precisely because of the appreciation of these positions, the absence of women is noted because, according to Hirata and Kergoat (2007), the most valued and prestigious works are of male exclusivity. According to the data collected, it is not necessary to specify whether there is a wage difference between occupants of the same position. However, there are indications that this does not occur in the company.

The workload is extended and not very flexible in positions held chiefly by women. As there are scales of work, there are difficulties in reconciling work with studies by the conflict of schedules. Thus, some interviewees reported that there are no opportunities for professional growth within the company, as they cannot qualify for other positions. Thus, the company’s organization keeps women in positions with little expectation of growth and consequently in less valued roles (Abramo & Valenzuela, 2016).

The company’s actions determine the positions of men and women in the work environment. With this, the third stage of the institution process, the actions, were identified in the company study case. There are conducts and behaviors naturalized by the company, which were taken by its employees and applied through actions in the labor relations, reflecting the theoretical construction based on Veblen. The process of the institution of discrimination against women at work is present in this company, and the next topic addresses the fourth stage of the institutionalization process, the act of repetition.

5.2.4 STAGE IV – REPETITION

Every society, social group, and business organization has a predominant culture that shapes the behavior of the individuals who participate (Veblen, 1988). Even if individuals have their traits, the dominant culture can influence their acts so that, even unconsciously, individuals react according to the large group. As actions become natural before society, many people begin to repeat these actions.

For the analyses of this topic, we used the notion that when discriminatory actions against women are repeated in the daily life of the company occurs, what is called symbolic violence. For Teles (2017), violence against women is a direct violation of women’s human rights because it is loaded with a naturalized notion of women’s inferiority, remaining through society’s complacency. Thus,

the fourth stage of institutionalization will be observed through facts that harm women by favoring men. For example, when a job opportunity is a withdrawal of an employee for the benefit of another employee, this is being configured as symbolic gender violence in the workplace.

This question was soon noticed in the first interview held, *“one time came up a vacancy for poster edition that then I joined I am interested because I did magisterium and I like these things then, but then at the time a guy told me not we want a man because he can help in the truck”(F1)*. This event not only does not consider the employee's qualification but also takes up the issue of biological differentiation since man could be helpful in another function that requires physical strength.

Some employees reported that they feel underrated within the company, little heard, and devalued by men, as demonstrated by the report of the interviewee F20 *“When you will ask for something when you will complain about something that they do not give you much attention (...) you are embarrassed because you are going to ask them for something, and they will not listen to you”*. Here the interviewee referred to her manager, who is male. Considering gender inequalities, Biroli and Miguel (2014) indicate that one of the most critical limits of the institutions in force in society occurs through the naturalization and reproduction of asymmetries and relations of domination. Women are still vulnerable in a society that has instituted gender differences.

Another disturbing report of discrimination was brought by the F23 interviewee, who noticed that the company does not like it when its employees become pregnant and that there is a particular prejudice against hiring feminine. *“To them, they talk when the woman gets pregnant, they talk a lot (...) they talk here (...) that they do not call because of this”(F23)*; in his speech, there are insinuations that there is prejudice with the hiring of women by the fact of being able to get pregnant. Furthermore, it is reinforced with another speech *“The child is not a problem does not prevent the woman from working right, but there are people who abuse and who use the child as a pretext right to miss to give a certificate for the last and then ends up harming itself according to this, but not that it is something general so understood, but some punctual cases”(F30)*. It is attested with these reports that *“for women, the experience of work always implies the combination of these two spheres, either by the connection or by superposition”* (Bruschini, 2006, p. 332). Moreover, this fact plagues only women; hardly a man will have problems having children.

All the actions reported in this topic demonstrate that these “phenomena are proper to human nature”, are instinctive, and occur cumulatively, according to Veblen (1988). Thus, the fourth stage of the institution process was evidenced

in the case under study. It was empirically verified that during the institution process, the actions become recurrent and, with this notice, symbolic violence against women, in which they end up harming themselves in the work environment or feel uncomfortable with some situations just because they are women.

5.2.5 STAGE V – LEGITIMATION

The institutions, already existing or new, pass through the acceptance of individuals, and behaviors must be legitimized by the people and followed daily (Veblen, 1914).

This topic will be worked with the concept of legitimation, which has its bases coined by Weber (2004); it can be inscribed that legitimation does not occur positively, only according to the individual's bonds. The legitimation of instincts that have become habits and behaviors, materialized in actions and repeated by individuals, will be understood through observing the predominant existence of men in high positions of power. It is understood that those in the positions of most significant power are also those who will make decisions regarding people management policies and other skills related to employees. Directly influences the type of actions taken in favor of gender issues in the workplace.

In male perception, discrimination has been in times past, and there are currently changes in the company. The interviewee M14 points out, *"woman to me... so... they have all equality within the company (...) today the changing occurred, I know"*. Interviewee F15 observed: *"I do not want to lie to you, but they are all men. I think the management and sub-management are more for men. It is more directed to man (...) It is bad because I could give a woman a chance"*. It is unanimously the perception that there are differences in the occupation of senior positions within the company, which is corroborated through the analysis of documents and by the researcher's observations. However, this perception is taken more by female employees than on the male part because the female part suffers from this behavior, with identification with the other person of the same sex.

The fact that only men occupy the highest positions rests on a very shallow justification and is taken by prejudice about the place of women in society. The interviewee F21 believes that to be a boss, there must be the availability of time *"the person has to have a schedule available right because who works in the super-market the workload for those who are the boss is well pulled."* The interviewee F37 also perceives this *"the big differential is as I tell you the manager, for example, he has to come early he has to open the market (...) there are things that unfortunately within the market that sometimes the woman cannot keep up with but it is not by her inability under any circumstances"*. The two speeches say more than the abo-

ve in their content. For both women, the justification that color responds to the fact that women do not assume higher positions is the lack of more time available. The notion of the double or triple female journey is based on the discourses, which, even obtaining its obligations with paid work, does not give up the obligations of the private, domestic sphere (Gama, 2014) and therefore could not reconcile the two functions well. The notion that women have obstacles to their careers contributes to the increase in discrimination and the notion that women are unsuitable or problematic workers. With this, it can be affirmed that in the supermarket chain Mercados do Sul, some behaviors and habits differentiate men's and women's functions. They allow actions that determine the jobs that are less paid and lower than women and repeat them, causing differentiation of treatments that sometimes harm women for the benefit of men, legitimizing such conduct, resulting in male dominance in the company's senior positions. To this end, it is understood that the fifth stage of the process of institutionalization of discrimination against the female gender is presented in this case study.

5.2.6 STAGE VI – INSTITUTION

Man is social, has habits and behaviors, and acts according to his specifications (Veblen, 1898b). Unlike other species, human beings can reason and choose conduct to be followed, however, thought institutions have the power to regulate behaviors and habits (Rutherford, 1998). In this sense, even with the free will of individuals, some institutions shape the behaviors, habits, and actions of men and women.

During the previous topics, a cumulative logic of steps was outlined. Several situations with the same pattern of behavior that can trigger an institution of discrimination against the female gender were described. At each stage, new evidence corroborated the hypothesis that there is discrimination against women in the work environment, based on the theoretical argument constructed in this study, based on Veblen (1988).

In the understanding of the authors based on gender theory and institutional theory, the culmination of institutionalization of gender discrimination is to observe the presence of the sexual division of labor. The sexual division of labor is a form of division produced by social relations between men and women. Its main characteristics are the allocation of men to productive work (public sphere) and women to reproductive work (private sphere) and the understanding that the works of more excellent social value are specific to men (Kergoat, 2003). For the observation of the sexual division of labor, the criterion was to identify a clear understanding of a given and organized work system to divide men and women in different positions in the work environment.

To start the analysis of the institution of discrimination against the female gender, first, there is the speech of an employee who has been working for about five years in the company: *"I have gotten used to it. I can tell you already has that convenience understands already has that system from the beginning I have been getting used to"* (F2). Her speech makes it clear that the company has a "system", or norms of behavior, and that it feels accustomed to what is given.

The "system" is strongly institutionalized, and this can be perceived from the speech of interviewee M18. His discourse shows that the positions are structured separately according to the sex of the employees. *"The customers today know that the area the distribution of employees is not only men right even the customer even he knows that he will arrive at a supermarket and will come across the exit of the supermarket when paying for his purchases he will come across the service of women right"* (M18). In his speech, M18 describes where women are positioned by the job characteristics and that customers are used to this structuring. Easily some lines express the notion of differentiation between the sexes, *"when you take an employee always you aim so is like so as is the sector is destined already that there is already intended law"* (F21, our griffin); *"I think I do not know if it is their thing anymore if I do not know why even but there is enough chauvinism in the middle of it for sure"* (F23); and also the human resources analyst's account *"as I explained to you right that the issue of care even we give preference for women the issue of the heaviest work, so we give priority per man would never put a woman in the warehouse"* (F30).

The main characteristic of the sexual division of labor pointed out by Ker-goat (2003) that divides the private sphere from the public, the first befitting women and the second to men, as evidenced in the discourses presented earlier. However, these women, who perceive the difference in treatment and the allocation of positions, still suffer from a culture that has not fully incorporated this advance. It is established that women occupy the positions that are still linked to the domestic sphere, where they perform delicate, manual, and careful tasks. Moreover, the man, seen as a provider of the home, belonging to the public sphere, occupies those positions related to "being masculine," that is, "being active, strong, powerful" (Brochado Junior & Souza-Leite, 2016, p. 193).

It is perceived that it is common sense within the company to understand that women are the main ones responsible for domestic activities. Indifferent to the position held by women, they understand that the tasks with the house and children are feminine attributions. The men interviewed felt embarrassed when asked about their participation in the responsibilities of the house but confessed that they are not very participatory, claiming that they work long outside the home. Women also work all day, but it would be unusual if a woman gave that same justification.

The double function, better known as the woman's double working day, is seen as admirable in other people's eyes. *"Because the woman she has a very decisive character very firm also right she has a very great dynamic right because she attends the work, she ta there attends her work at home husband children also right"* (M18). It is noted that it is natural to assign household tasks to women, but in no interview were there questions or mentions of the absence of males in performing these functions. However, some interviewees reported having the help of their husbands at home or interviewees who claimed to be assisting in domestic activities. A positive factor for gender relations, demonstrating that there are movements of change if it were not for the fact that women believe that they were "lucky" to have the help of their husbands at home, as mentioned by some interviewees.

Thus, it is perceived that the attributions of the private sphere fall totally on the woman who has direct consequences in the work relations. It is common sense to understand the notion of women as the sole ones responsible for the home, reflecting on the structuring of the positions of this company. Jobs requiring strength or needing to be at the forefront of a sector are not understood as suitable for women because they were not created from this perspective. However, even if women and men are biologically different, it cannot be said that women would not have the strength for specific jobs or characteristics to occupy high-level positions. Moreover, men would not have the ability to be kind, organized, and delicate for specific functions. The historical-cultural process that shaped the behaviors of men and women is what determined the type of behavior acceptable to both, and breaking this paradigm will still take some time.

However, a path of change may already be flourishing in the supermarket chain, it is not yet taken by all employees, but it brings hope for a more egalitarian environment. The interviewee F36 understands that *"We lived in a more macho world right we still have a little let us not say it is over 100% right, but now I do not know... already comes from education already being created a more open head ... now it seems that ta easier for them to accept"* and proceeds *"of course, there is one and another that still sometimes do not know we do not know what kind of environment is created thing so has from time to time has some sexist positions so but taking in general, so they accept well."*

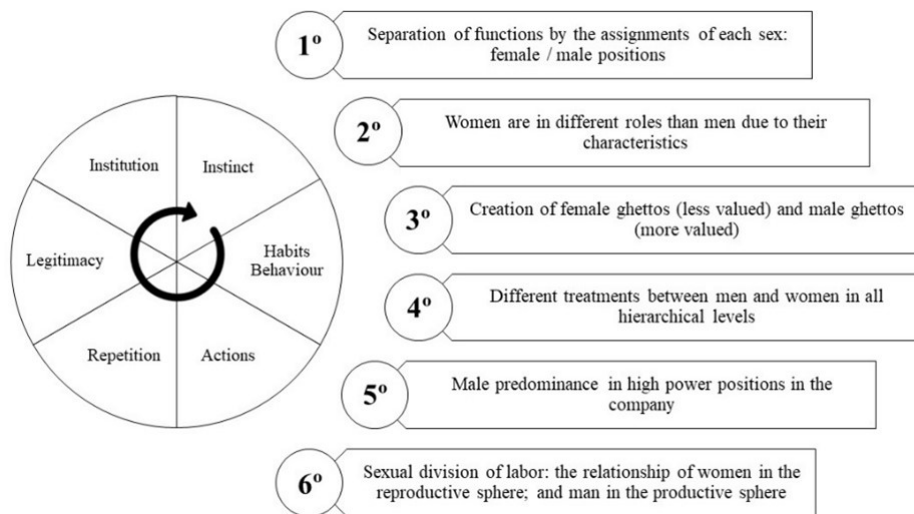
That said, when it comes to discrimination against women at work as an institution, it is known, according to Veblen (1898), that institutions change, transform, and evolve. Thus, the evolution of societies, their thoughts, and the adoption of new behaviors that confront the current situation of women in the labor market leave room to believe in a better future without discrimination.

With this last topic, the description of the development cycle of an institution, the sixth stage of the institution process, is concluded with the identification of all

elements of institutionalization that feed the discrimination of the female gender in the work environment. In practice, it was noticed that the behaviors maintained and repeated were legitimized and instituted through the observance of the sexual division of labor. Closing the cycle, being empirically demonstrated that individuals maintain ingrained behaviors that come from a culture socially constructed over time and overflowed in the work environment, impairing the reach of gender equality in the country. In other words, the company could be only a reflection of what is in society, and it can be inferred that women do not suffer discrimination in the company's environment but in the general labor market.

Figure 1 was recreated and brought into the theoretical framework to summarize what was presented in this analysis. Now, Figure 2 is composed of practical examples, observed in the daily life of the company studied, of how the institutionalization process manifested itself in the social relations among employees of the Southern Markets network. Thus, Figure 2 briefly shows what was observed in each stage of the institutionalization process in a practical case.

Figure 2. From theory to practice – The institutionalization of gender discrimination in the company Mercados do Sul.



Source: Moreira, Carolina Fleck & Viana (2024).

FINAL DISCUSSIONS AND CONSIDERATIONS

In this research, the concepts of Veblen's institutional theory were applied to explore the understanding of employees of a supermarket chain in the interior of Rio Grande do Sul, Brazil, about gender discrimination in the work environment and how behaviors perpetuate this social problem.

It first presented contributions to the theoretical field since it was possible to theoretically create and empirically test the existence of a cycle of stages of the institutionalization of discrimination against the female gender in the work environment through a micro-social analysis that understands individual behaviors. The findings highlighted the ingrained behaviors in the working environment which perpetuate women's discrimination. A relevant fact was to be able to identify that such behaviors are not identified by the individuals who make them in a naturalized way, and there is still no distinction between male and female behaviors. That is, women also promote the difference between the sexes. It was also evidenced that these veiled behaviors, which are profoundly and imperceptible, corroborate the discrimination of women and the maintenance of a macho culture.

When thinking about how an institutional environment is maintained or transformed from the results of the individuals thinking habits, it is concluded that collective actions influence this process. Humans are taken by their instincts, as Veblen (1897) states, which select their way of acting. However, their instincts may already be shaped by the local culture, by inheritances of ancestors, which make up the society in which they live. In this sense, most social relations are shaped by thought institutions (Veblen, 1988).

In general, this behavior observed in the research environment transcends the limits of the work environment, and the differentiations between genders are perceived in all public and private spaces. The research noted that individuals behave in a discriminatory way but do not notice that such behavior can further promote discrimination against women.

It also contributes to the description of how the cycle of the institution of gender discrimination took place in the case studied, which may encourage further studies to verify the same cycle in other contexts. Veblen stated that there is the instinct to understand biologically different men and women in the environment of the studied company, so they are understood as responsible for different social roles, and these differentiated roles led us to understand that there are spaces for men and women's in the work environment, concretizing the cycle of gender discrimination, culminating in the sexual division of work. Thus, it is considered that discrimination against women in the work environment is institutionalized in the company.

From a feminist theoretical perspective, this differentiation could not occur because it promotes gender discrimination. The equality gap is still considerable in Brazil (WEF, 2020) and conforms to what was observed in the research. There are still resistances and maintenance of thoughts that hinder the closure of this gap. From the perspective of Veblenian Institutional theory, it was understood that cycles of thought habits could be reinforced and maintained for

long periods. Behaviors perpetuate ways of thinking and behaving in the face of social problems, as in this case. A cycle of how this process takes place and is maintained in the day-to-day of individuals can be observed.

The study's limitations are the lack of balance between the number of interviewees in the units visited and the non-participation of a more significant number of people in the strategic sector. At times, the receptivity obtained in the units brought some barriers since managers (all men) made it challenging to perform the research by not participating in the interviews and not facilitating the participation of other employees, claiming that they could not leave for it 10 minutes from their work. It is also observed that this analysis occurred in a single environment. It cannot be extended to other contexts, and there was no consideration, in the analyses, of the intersection between gender, class, and sex. A fact that does not diminish the relevance of the findings but instead points to a fertile aspect of research that considers such categories of analysis and contributes to the advancement of the feminist debate through a new perspective in the academic environment.

REFERENCES

- Abramo, L., & Valenzuela, M. E. (2016). Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo, SP: Boitempo, 113-124.
- Almeida, J. F. A. (2007) *Uma abordagem institucional do consumo*. Dissertação de Mestrado.
- Alves, J. E. D. (2016). Desafios da equidade de gênero no século XXI. *Revista Estudos Feministas*, 24(2), 629–638. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n2p629>
- Arend, M., Cario, S. A. F., & Enderle, R. (2012). Instituições, inovações e desenvolvimento econômico. *Pesquisa & Debate. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política*, 23(1 (41)).
- Barbosa Filho, Fernando de Holanda. (2017). A crise econômica de 2014/2017. *Estudos Avançados*, 31(89), 51-60. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890006>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. *Lisboa: edições*, 70.
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2014). *Feminismo e política: uma introdução*. 1.ed., eBook, São Paulo: Boitempo.
- Brochado Junior J. U.; & Souze-Leite, C. R. V. (2016) Masculino e Feminino: reflexões sobre suas construções. In: Souza, W. D. (Org.). *Sociedade, História e Relações de Gênero*, Jundiaí, Paco Editorial, p. 187 – 211.
- Bruschini, C., & Puppim, A. B. (2004). Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. *Cadernos de pesquisa*, 34, 105-138. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100006>

- Bruschini, C. (2006). Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? *Revista brasileira de estudos de população*, 23, 331-353. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982006000200009>
- Colley, L., Williamson, S., & Foley, M. (2020). Understanding, ownership, or resistance: Explaining persistent gender inequality in public services. *Gender, Work & Organization*, 1-17. <https://doi.org/10.1111/gwao.12553>
- Commons, J. R. (1931). Institutional Economics. *American Economic Review*, 21, 652.
- Conceição, O. A. C. (2002). A contribuição das abordagens institucionalistas para a constituição de uma teoria econômica das instituições. *Ensaio FEE*, 23(1), 77-106.
- Costa, A. A. A. (2005). O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma Intervenção Política. *Revista Gênero*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>
- Daniel, C. (2011). O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. *O Social Em Questão*, 25(26), 323-344.
- Dequech, D. (2002). The demarcation between the "old" and the "new" institutional economics: recent complications. *Journal of Economic Issues*, 36(2), 565-572.
- Eveline, J., & Todd, P. (2010). Gender mainstreaming: The answer to the gender pay gap? In Bacchi C. & Eveline J. (Orgs). *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. (pp. 163-190). South Australia: University of Adelaide Press.
- Facio, A., & Fries, L. (2005). Feminismo-Genero-Y-Patriarcado. *Academia*, 3(6), 259-294.
- Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 47-71.
- Fleck, C. F. (2011). A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. *Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional*, 7(3).
- Gama, A. S. (2015). *Trabalho, família e gênero: impactos dos direitos do trabalho e da Educação Infantil*. Cortez Editora.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American political science review*, 341-354. <https://www.jstor.org/stable/4145316>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, 37(132), 595-609.
- Hodgson, G. M. (2008). How Veblen generalized Darwinism. *Journal of economic issues*, 42(2), 399-405.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018a). *PNAD Contínua: rendimentos de todas as fontes 2017*. Recuperado a partir https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018b). *Estatísticas de Gênero. Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil*. 2018. Recuperado a partir de https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2014). *Análise do Mercado de Trabalho*. Recuperado a partir de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt57_analise.pdf
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017a). *Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos*. Recuperado a partir de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017b). *Mercado de Trabalho – conjuntura e análise*. Recuperado a partir de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/171024_bmt_63.pdf
- Kelan, E. K. (2009). Gender fatigue: The ideological dilemma of gender neutrality and discrimination in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 26(3), 197-210. <https://doi.org/10.1002/cjas.106>
- Kergoat, D. (2003). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In Emílio M.; Teixeira M.; Nobre M. & Godinho, T. (org.) *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. (pp.55-63). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher.
- Macêdo, G. N. S., & Macedo, K. B. (2004). As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4(1), 61-90.
- Montoya, Á. J., de Loreto, M. D. D. S., & Teixeira, K. M. D. (2015). O perfil socioeconômico das donas de casa na Nicarágua. *Revista Estudos Feministas*, 23(1), 53-70.
- Negreiros, T. C. D. G. M., & Féres-Carneiro, T. (2004). Masculino e feminino na família contemporânea. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 4(1), 34-47.
- Oliveira, T. S. D., & Yannoulas, S. C. (2016). Qualificação profissional de mulheres para a indústria da construção civil: entre o enfrentamento e a reprodução da divisão sexual do trabalho. In Luz, N. S.; Casagrande, L. S. (Org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: matizes da divisão sexual do trabalho*. (pp. 195 – 228). v2. Curitiba: UTFPR Editora.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *El Progreso de las Mujeres en el Mundo 2015-2016 – Transformar Las Economías para Realizar los Derechos*. Estados Unidos, ONU MUJERES. Recuperado a partir de <http://progress.unwomen.org>
- Organização das Nações Unidas. (2017). *El Progreso de las Mujeres en América Latina y el Caribe - Transformar las economías para realizar los derechos*. Pana-

- má, 2017. Recuperado a partir de <http://www2.unwomen.org/>
- Santos, T. S. D. (2010). *Carreira profissional e gênero: trajetória de homens e mulheres na medicina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Soares, S. (2000). *Discriminação de gênero e de raça no mercado de trabalho*. Recuperado a partir de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5729/1/bmt_n.13_discrimina%C3%A7%C3%A3odege.pdf
- Scavone, L. (2001). A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos pagu*, (16), 137-150.
- Statista (2021). Employment rate of women in the United States from 1990 to 2020. Disponível em: <https://www.statista.com/search/?q=estados+unido&qKat=search>. Acesso em: 20 abr.
- Tai, S. H. T., & Bagolin, I. P. (2019). Regional differences in the gender earnings gap in Brazil: development, discrimination, and inequality. *The Developing Economies*, 57(1), 55-82. <https://doi.org/10.1111/deve.12187>
- Teles, M. A. A. (2017). *O que são direitos humanos das mulheres*. Brasiliense.
- Veblen, T. (1898). Why is economics not an evolutionary science? *The quarterly journal of economics*, 12(4), 373-397.
- Veblen, T. (1907). The socialist economics of Karl Marx and his followers. *The Quarterly Journal of Economics*, 21(2), 299-322.
- Veblen, T. (1914). *The Instinct of Workmanship, and the State of the Industrial Arts*, New York.
- Veblen, T. (1987). *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Nova Cultural.
- Veblen, T. (1988). *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Nova Cultural.
- Yannoulas, S. C. (2013). Introdução: sobre o que nós, mulheres, fazemos. _____. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In Yannoulas, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. 31-65. Brasília: Editorial Abaré.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade. Fundamentos de economia compreensiva*. Brasília: UNB.
- World Economic Forum. (2020). The Global Gender Gap Report. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

La importancia del arte en la educación intercultural: experiencias desde contextos pluriculturales

Egilda Morillo Medina*

RESUMEN

Este artículo explora cómo el arte, especialmente la música y otras expresiones culturales, puede servir como recurso didáctico en contextos pluriculturales, con un enfoque en la etnia Wayuu. Se analiza su papel en la educación intercultural para promover el reconocimiento y valoración de diferencias culturales. A través de estudios de caso y entrevistas, se identifican desafíos como la falta de recursos y la resistencia al cambio. Los hallazgos destacan la importancia del arte para preservar identidades culturales y fortalecer vínculos comunitarios. Se proponen modelos pedagógicos inclusivos que integren prácticas culturales locales.

Palabras clave: Arte, Educación intercultural, Etnia Wayuu, Recursos didácticos, Modelos pedagógicos.

The Importance of Art in Intercultural Education: Experiences from Pluricultural Contexts

ABSTRACT

This article explores how art, particularly music and other cultural expressions, can serve as a didactic resource in pluricultural contexts, with a focus on the Wayuu ethnic group. It examines its role in intercultural education to promote the recognition and appreciation of cultural differences. Through case studies and interviews, challenges such as the lack of resources and resistance to change are identified. The findings highlight the importance of art in preserving cultural identities and strengthening community bonds. Inclusive pedagogical models that integrate local cultural practices are proposed.

Keywords: Art, Intercultural education, Wayuu ethnic group, Didactic resources, Pedagogical models.

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Lcda. en Música mención Educación, de la Universidad Católica "Cecilio Acosta" (UNICA) en 1990. MSc- en Antropología, mención: Antropología social y cultural, de la Universidad del Zulia (LUZ) en 2003. Doctora en Educación (UNERMB) Correo-e: egildamorillo@gmail.com. ORCID: [0009-0003-0732-1800](https://orcid.org/0009-0003-0732-1800)

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, la diversidad cultural se enfrenta a desafíos significativos que amenazan su preservación y valoración. En este contexto, la educación intercultural emerge como una herramienta esencial para fomentar el respeto, la comprensión mutua y la cohesión social entre comunidades con diferentes tradiciones y prácticas culturales. El arte, particularmente la música y otras expresiones artísticas, juega un papel clave en este proceso al actuar como un puente que conecta culturas, promueve el diálogo y fortalece las identidades locales. Este artículo tiene como objetivo explorar cómo el arte puede contribuir a la educación intercultural en contextos pluriculturales, con un enfoque específico en la etnia Wayuu/guajira.

La educación intercultural busca reconocer y valorar las diferencias culturales como parte integral del proceso educativo. Según Amodio (2005), las prácticas culturales locales deben integrarse en el currículo escolar para fomentar un aprendizaje significativo. Este enfoque no solo respeta las diferencias culturales, sino que también las utiliza como recursos didácticos para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, la implementación de modelos pedagógicos interculturales enfrenta desafíos significativos, como la falta de formación docente, la resistencia al cambio y la escasez de recursos materiales. Estos factores limitan la capacidad de las instituciones educativas para promover una educación verdaderamente inclusiva.

El arte, en sus diversas formas, ofrece una oportunidad única para abordar estos desafíos. La música, por ejemplo, no solo es una forma de expresión artística, sino también un medio para transmitir valores culturales, historias y conocimientos ancestrales. En el caso de la etnia Wayuu, canciones tradicionales en idioma guajiro no solo reflejan la cosmovisión de esta comunidad, sino que también sirven como herramientas educativas para enseñar a los jóvenes sobre su identidad cultural. De manera similar, otras expresiones artísticas como la danza, el teatro y las artes visuales pueden utilizarse para promover el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales en el aula.

Este estudio se basa en un análisis cualitativo que combina entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y estudios de caso específicos. Se seleccionaron tres grupos clave como informantes: docentes en ejercicio, especialistas en educación intercultural y estudiantes pasantes. Las entrevistas permitieron recopilar datos detallados sobre las percepciones de los informantes respecto a la importancia del arte en la educación intercultural, así como los desafíos que enfrentan en su implementación. Por ejemplo, un docente mencionó: “La música como área la usamos como una herramienta también para el conocimiento de otras partes” (p. 82). Esta declaración subraya cómo las actividades artísticas pueden ampliar el horizonte cultural de los estudiantes al conectarlos con otras realidades.

La observación participante fue otro método clave utilizado en este estudio. Durante una visita a una escuela bilingüe en territorio Wayuu, se notó cómo las actividades artísticas se integraban en el currículo escolar. Por ejemplo, durante un festival cultural organizado por la escuela, los estudiantes presentaron bailes tradicionales Wayuu acompañados de canciones en idioma guajiro. Estas actividades no solo promovieron el orgullo cultural entre los estudiantes Wayuu, sino que también permitieron a los estudiantes no indígenas aprender sobre esta cultura y desarrollar una mayor apreciación por su diversidad.

El estudio también analiza cómo el arte puede fortalecer la cohesión comunitaria. En muchos casos, las actividades artísticas organizadas por las escuelas son eventos comunitarios que involucran a padres, líderes locales y otros miembros de la comunidad. Esto no solo refuerza los vínculos entre la escuela y la comunidad, sino que también fomenta un sentido de pertenencia compartido. Un informante destacó: “Las actividades artísticas nos ayudan a unirnos como comunidad y a recordar quiénes somos” (p. 79). Este testimonio refleja cómo el arte puede ser un catalizador para fortalecer la identidad cultural y promover la cohesión social.

Sin embargo, el estudio también reveló desafíos significativos en la implementación de estas actividades. Por ejemplo, algunos docentes carecen de formación adecuada para integrar prácticas culturales locales en el currículo escolar. Además, la improvisación en la planificación de actividades artísticas es común, lo que afecta negativamente su calidad y su capacidad para transmitir valores culturales. Según un informante: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64). Esta declaración refleja una falta de intencionalidad en la integración de estas actividades en el currículo escolar.

Otro desafío importante es la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos. Algunos docentes y administradores ven las actividades artísticas como complementarias, pero no esenciales, para el proceso educativo. Esto subraya la necesidad de desarrollar políticas educativas que prioricen la inclusión de prácticas culturales locales en el currículo escolar. Además, es fundamental fortalecer la formación docente en educación intercultural para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para planificar y ejecutar actividades artísticas de manera efectiva.

Este artículo está estructurado en cuatro secciones principales. En primer lugar, se presenta una revisión teórica que aborda conceptos clave como el interaccionismo simbólico y la acción comunicativa. Luego, se describe el método utilizado para recopilar y analizar los datos, destacando la importancia de la triangulación como técnica de validación. Posteriormente, se presentan los resultados del estudio, con énfasis en las categorías emergentes y las percepcio-

nes de los docentes y estudiantes. Finalmente, se discuten las conclusiones y se proponen recomendaciones para mejorar la implementación de actividades artístico-culturales en el contexto escolar.

Este estudio no solo contribuye al campo académico, sino que también ofrece implicaciones prácticas para los docentes y formuladores de políticas educativas. Al abordar los desafíos y oportunidades asociados con las actividades artístico-culturales, se espera generar un mayor entendimiento sobre su papel en la construcción de identidades locales escolares.

1. TEORÍA

1.1. INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico, desarrollado por Herbert Blumer (1969), proporciona un marco conceptual valioso para entender cómo las expresiones artísticas funcionan como símbolos culturales que construyen significados compartidos en contextos pluriculturales. Según esta teoría, las personas interpretan y reinterpretan constantemente los objetos, eventos y acciones dentro de su entorno social, otorgándoles significados que dependen del contexto cultural en el que se encuentran. En el caso de las actividades artístico-culturales, canciones, bailes y otras expresiones artísticas adquieren significados específicos que refuerzan la identidad colectiva de una comunidad.

Por ejemplo, en el contexto de la etnia Wayuu, las canciones tradicionales en idioma guajiro no solo son formas de entretenimiento, sino también medios para transmitir conocimientos ancestrales y valores culturales. Estas canciones, al ser interpretadas por los miembros de la comunidad, refuerzan su sentido de pertenencia y conexión con su herencia cultural. Sin embargo, el interaccionismo simbólico también destaca que estos significados no son fijos, sino que se negocian y reinterpretan constantemente. Esto explica por qué algunos docentes en ejercicio reportan dificultades para conectar las actividades artísticas con los contenidos programáticos preestablecidos (p. 83).

Además, el interaccionismo simbólico enfatiza la importancia de la interacción social en la construcción de significados. En este sentido, las actividades artísticas no solo son un medio para enseñar contenidos, sino también un espacio donde los estudiantes interactúan con sus pares y con el entorno cultural. Esta interacción permite que los estudiantes internalicen valores identitarios, como el amor por su comunidad o el respeto por las tradiciones locales (López, 2011).

1.2. ACCIÓN COMUNICATIVA

La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1999) complementa el análisis al destacar el papel del diálogo y la comunicación en la construcción de iden-

tidades. Según esta teoría, las actividades artísticas funcionan como espacios de comunicación donde los participantes comparten experiencias y construyen consensos sobre el significado de su identidad cultural. Por ejemplo, en las escuelas estudiadas, las actividades artísticas como el canto o el teatro permiten a los estudiantes expresar sus emociones y reflexionar sobre su pertenencia a un grupo cultural específico.

Habermas argumenta que el “entendimiento” se alcanza mediante acuerdos racionales entre actores, lo que es aplicable a cómo las actividades artísticas promueven valores identitarios en el aula. Por ejemplo, durante un festival cultural organizado por una escuela bilingüe, los estudiantes presentaron bailes tradicionales Wayuu acompañados de canciones en idioma guajiro. Estas actividades no solo promovieron el orgullo cultural entre los estudiantes Wayuu, sino que también permitieron a los estudiantes no indígenas aprender sobre esta cultura y desarrollar una mayor apreciación por su diversidad.

Sin embargo, la acción comunicativa también subraya la importancia de superar barreras para garantizar una comunicación efectiva. En este caso, las barreras incluyen la falta de recursos, la improvisación en la planificación y el desconocimiento del repertorio musical escolar (p. 11 del texto original). Estos factores limitan la capacidad de los docentes para promover un diálogo significativo sobre la identidad cultural.

1.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural busca reconocer y valorar la diversidad cultural como parte integral del proceso educativo. Según Amodio (2005), las prácticas culturales locales deben integrarse en el currículo escolar para fomentar un aprendizaje significativo. Este enfoque no solo respeta las diferencias culturales, sino que también las utiliza como recursos didácticos para enriquecer la experiencia educativa.

En el contexto de la etnia Wayuu, la educación intercultural implica integrar prácticas culturales locales, como el uso de canciones tradicionales en idioma guajiro, en el currículo escolar. Esto no solo permite a los estudiantes conectarse con su herencia cultural, sino que también promueve el respeto por la diversidad cultural entre los estudiantes no indígenas. Sin embargo, la implementación de modelos pedagógicos interculturales enfrenta desafíos significativos, como la falta de formación docente, la resistencia al cambio y la escasez de recursos materiales.

2. MÉTODO

El presente estudio se basa en un diseño cualitativo, específicamente enfoques etnográficos y de estudio de caso, para explorar cómo las actividades artístico-culturales contribuyen a la construcción de identidades locales escolares. Este

enfoque permite una comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, en este caso, docentes en ejercicio, especialistas y estudiantes pasantes.

2.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional, con el objetivo de garantizar que los informantes clave estuvieran directamente relacionados con el tema de investigación. Se incluyeron nueve informantes: docentes en ejercicio, docentes especialistas y estudiantes pasantes. La técnica de “bola de nieve” también fue utilizada para identificar nuevos participantes, siguiendo las recomendaciones de Martín-Crespo y Salamanca (2007). Esta estrategia permitió captar una diversidad de perspectivas sobre las prácticas artístico-culturales en el contexto escolar.

2.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizaron dos técnicas principales para la recolección de datos: la observación participante y la entrevista en profundidad. La observación participante permitió al investigador involucrarse directamente en el entorno escolar, observando cómo se desarrollaban las actividades artístico-culturales en el aula. Durante una visita al salón de clase, se notó que “los niños, en su mayoría de pie, conversaban animadamente mientras la maestra hablaba con la pasante de práctica docente” (p. 57). Esta descripción ilustra la dinámica del aula y el papel del docente en la facilitación de estas actividades.

Las entrevistas en profundidad proporcionaron información detallada sobre las percepciones de los docentes y estudiantes. Según Rodríguez y García (1999), este tipo de entrevista no busca contrastar ideas preconcebidas, sino acercarse a las creencias y supuestos mantenidos por los participantes. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente, dejando márgenes suficientes para anotaciones durante el análisis (Bonilla & Rodríguez, 2000).

2.3. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recopilados los datos, se procedió a su organización y análisis. El análisis siguió los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Strauss y Corbin (2002). En primer lugar, se realizó la codificación abierta, identificando conceptos y descubriendo sus propiedades y dimensiones. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial, relacionando las categorías emergentes con sus subcategorías. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar y refinar la teoría generada a partir de los datos.

Para garantizar la validez y credibilidad de la información, se utilizó la técnica de triangulación. Esta estrategia consiste en contrastar los datos obtenidos

a través de diferentes fuentes (observación participante, entrevistas) y métodos (análisis documental). Por ejemplo, un informante destacó: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64), una declaración que fue corroborada por observaciones directas en el aula.

2.4. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El estudio se realizó en una escuela primaria venezolana, donde las actividades artístico-culturales son parte integral del currículo escolar. Sin embargo, los resultados evidenciaron desafíos significativos, como la falta de recursos y la improvisación en la planificación. Esto se refleja en la siguiente declaración: “Ahorita te voy a, por lo menos cuando lo ensayamos para que veas como voy avanzando, apenas comencé el proyecto hace apenas dos semanas, hemos tenido uno que otro contratiempo. Fíjate que hoy se llevaron los cables de electricidad, esto es todo horrible!” (p. 86).

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizaron dos técnicas principales para la recolección de datos: la observación participante y la entrevista en profundidad. La observación participante permitió al investigador involucrarse directamente en el entorno escolar, observando cómo se desarrollaban las actividades artístico-culturales en el aula.

Las entrevistas en profundidad proporcionaron información detallada sobre las percepciones de los docentes y estudiantes. Según Rodríguez y García (1999), este tipo de entrevista no busca contrastar ideas preconcebidas, sino acercarse a las creencias y supuestos mantenidos por los participantes. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente, dejando márgenes suficientes para anotaciones durante el análisis (Bonilla & Rodríguez, 2000).

Un ejemplo de las entrevistas es la declaración de una docente: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64). Esta declaración refleja una improvisación significativa en la integración de estas actividades en el currículo escolar.

2.6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recopilados los datos, se procedió a su organización y análisis. El análisis siguió los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por Strauss y Corbin (2002). En primer lugar, se realizó la codificación abierta, identificando conceptos y descubriendo sus propiedades y dimensiones. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial, relacionando las categorías emergentes con sus subcategorías. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar y refinar la teoría generada a partir de los datos.

Para garantizar la validez y credibilidad de la información, se utilizó la técnica de triangulación. Esta estrategia consiste en contrastar los datos obtenidos a través de diferentes fuentes (observación participante, entrevistas) y métodos (análisis documental). Por ejemplo, un informante destacó: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64), una declaración que fue corroborada por observaciones directas en el aula.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos recopilados durante la investigación permitió identificar categorías emergentes que reflejan cómo las actividades artístico-culturales intervienen en la consolidación de las identidades locales en el contexto escolar. Estas categorías se organizaron en dos grandes macrocategorías: “Referentes inherentes a la formación docente” y “Referentes inherentes a lo artístico-cultural para la negociación de las identidades”. A continuación, se detallan estas categorías y sus implicaciones.

3.1 REFERENTES INHERENTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

Esta macrocategoría abarca conceptos relacionados con las competencias, actitudes y conocimientos que los docentes aplican en su práctica pedagógica. Dentro de esta categoría, surgieron tres microcategorías principales: intencionalidad, axiológico y didáctico.

3.2. INTENCIONALIDAD

La intencionalidad se refiere al propósito y motivación detrás de la planificación y ejecución de actividades artístico-culturales en el aula. Los resultados evidenciaron una falta significativa de planificación en muchos casos. Por ejemplo, un docente en ejercicio declaró: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64). Esta declaración refleja una improvisación generalizada, donde las actividades artísticas no están integradas de manera sistemática en el currículo escolar.

Sin embargo, algunos docentes especialistas mostraron mayor intencionalidad al vincular las actividades artísticas con objetivos educativos específicos. Un informante destacó cómo el trabajo con música tradicional zuliana permite a los estudiantes conectarse con su herencia cultural: “En la escuela seguimos cantando, solo que hay los nuevos compositores, entonces cantamos canciones de compositores del estado Zulia. Pero ya estas canciones del pasado no se cantan. Buscamos canciones de corte venezolano” (p. 84). Este enfoque intencional permite a los estudiantes explorar diferentes formas de expresión y descubrir talentos que podrían no manifestarse en áreas académicas tradicionales.

3.3. AXIOLÓGICO

La microcategoría axiológica aborda los valores que los docentes promueven a través de las actividades artístico-culturales. Los resultados revelaron que, aunque muchos docentes reconocen la importancia de transmitir valores identitarios, su capacidad para hacerlo está limitada por factores operativos y curriculares. Por ejemplo, una docente mencionó: “Se escuda en la situación económica para no trabajar la actividad artística” (Cuadro 2, p. 41). Esto subraya cómo la precariedad laboral y la falta de recursos afectan negativamente la implementación efectiva de estas actividades.

Además, algunos docentes desconocen el repertorio musical escolar y su valor identitario. Esto se evidencia en la siguiente declaración: “Queda evidenciado el casi inexistente conocimiento de los participantes del mencionado taller sobre el repertorio musical escolar que, en teoría, deberían haber aprendido en su tránsito por el sistema” (p. 62). Este vacío dificulta la transmisión efectiva de valores culturales a través del arte.

3.4. DIDÁCTICO

La microcategoría didáctica explora cómo los docentes integran las actividades artístico-culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos indicaron que muchas actividades artísticas se reducen a modalidades plásticas simples, como colorear, recortar y pegar. Según un informante: “La práctica artística se reduce a las Modalidades plásticas colorear, recortar, pegar” (Cuadro 2, p. 41). Esto limita el potencial de estas actividades para promover un aprendizaje significativo y culturalmente relevante.

Por otro lado, algunos docentes especialistas mostraron creatividad al utilizar diversas formas de expresión artística. Por ejemplo, un informante destacó cómo las efemérides locales funcionan como un marco para desarrollar actividades artísticas: “En lo relacionado con el concepto ‘arte y efemérides’, éste se produjo a partir de la reiterada referencia de algunas fechas o celebraciones puntuales que funcionaron como el entramado desde donde hilvanar trazos artísticos evocativos de lo esencialmente local” (p. 85). Este enfoque permite a los estudiantes conectar con su identidad cultural mientras exploran nuevas formas de expresión.

3.5. REFERENTES INHERENTES A LO ARTÍSTICO-CULTURAL PARA LA NEGOCIACIÓN DE LAS IDENTIDADES

Esta macrocategoría abarca conceptos relacionados con los elementos culturales que los docentes utilizan para fomentar la construcción de identidades locales. Dentro de esta categoría, surgieron dos microcategorías principales: cognitivos e identitarios.

3.6. COGNITIVOS

La microcategoría cognitiva se refiere al conocimiento que los docentes tienen sobre las actividades artístico-culturales y su relación con las identidades locales. Los resultados evidenciaron un desconocimiento generalizado entre los informantes sobre cómo se relacionan las actividades artísticas y las identidades. Por ejemplo, un docente mencionó: “Desconoce la intención curricular de las actividades artísticas en la escuela” (Cuadro 2, p. 41). Este vacío sugiere que la formación docente no aborda adecuadamente este tema, lo que limita la capacidad de los docentes para promover valores identitarios.

Además, algunos docentes enfrentan dificultades para relacionar el conocimiento empírico producido en el aula con su formación académica. Esto se evidencia en la siguiente declaración: “No consigue relacionar el conocimiento empírico producido desde el grupo en lo cotidiano, con el conocimiento de la formación académica” (p. 50). Este desafío resalta la necesidad de desarrollar programas de formación continua que aborden esta desconexión.

3.7. IDENTITARIOS

La microcategoría identitaria explora cómo las actividades artístico-culturales contribuyen a la construcción de identidades locales. Los hallazgos indicaron que estas actividades permiten a los estudiantes resemantizar su identidad cultural. Un docente destacó cómo las actividades extracurriculares pueden fomentar este proceso: “Mmme encanta trabajar con ellas! Lo única debilidad que tengo es que, ¡gracia! a lo ‘amigo’ de lo ajeno se me llevaron el equipo! Yyy, sinceramente u’té acaba de apresenciar, lo’ niño’ cantan, con su propia voz, llevamo’ el ritmo para hacer la práctica” (p. 81). A pesar de las limitaciones materiales, los estudiantes logran expresar su sentido de pertenencia a través del arte.

Otro aspecto relevante es cómo las actividades artísticas permiten a los estudiantes conectarse con referentes culturales locales. Por ejemplo, durante la “Semana de la Zulianidad”, los estudiantes participaron en actividades que combinaban música, danza y teatro, promoviendo así un sentido de orgullo por su herencia cultural. Según un informante: “En lo relacionado con el concepto ‘arte y efemérides’, éste se produjo a partir de la reiterada referencia de algunas fechas o celebraciones puntuales que funcionaron como el entramado desde donde hilvanar trazos artísticos evocativos de lo esencialmente local” (p. 85).

3.8. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES

Las categorías emergentes permiten comprender mejor cómo las actividades artístico-culturales contribuyen a la construcción de identidades locales en el

contexto escolar. Sin embargo, también revelan desafíos significativos que deben abordarse para maximizar su impacto.

3.9. DESAFÍOS OPERATIVOS Y CURRICULARES

Los desafíos operativos y curriculares fueron una constante en las entrevistas. La falta de recursos y la precariedad laboral de muchos docentes interinos limitan su capacidad para implementar actividades artísticas de manera efectiva. Una informante destacó: “Ahorita te voy a, por lo menos cuando lo ensayamos para que veas como voy avanzando, apenas comencé el proyecto hace apenas dos semanas, hemos tenido uno que otro contratiempo. Fíjate que hoy se llevaron los cables de electricidad, esto es todo horrible!” (p. 86). Estos problemas afectan directamente la calidad de las actividades y, por ende, su impacto en la construcción de identidades locales.

3.10. DESCONEXIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Otro desafío relevante es la desconexión entre la formación teórica recibida por los docentes y su aplicación práctica en el aula. Según el texto original: “Queda evidenciado el casi inexistente conocimiento de los participantes del mencionado taller sobre el repertorio musical escolar que, en teoría, deberían haber aprendido en su tránsito por el sistema” (p. 62). Esta brecha subraya la importancia de fortalecer la formación docente en arte y cultura.

3.11. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

La participación de la comunidad en la planificación y ejecución de las actividades artísticas puede enriquecer su contenido y garantizar su relevancia cultural. Un docente mencionó: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad? Pero también tratamos de enseñarles lo que es importante para nosotros como comunidad” (p. 64). Este enfoque permite a los estudiantes internalizar valores como el amor por su comunidad o el respeto por las tradiciones locales.

3.12. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de este estudio evidencian que las actividades artístico-culturales son herramientas poderosas para consolidar valores identitarios y promover un sentido de pertenencia a una comunidad específica. Sin embargo, su implementación efectiva está condicionada por factores operativos, curriculares y sociales que deben abordarse para maximizar su impacto. Se recomienda fortalecer la formación docente en arte y cultura, desarrollar políticas educativas inclusivas y fomentar la participación activa de la comunidad en la planificación y ejecución de estas actividades.

Cuadro N° 1. Entrevistas y Categorías de Análisis

Categorías y Conceptos Relevantes					Citas o Temas Clave	Rol	Informante (Entrevistado)
Práctica artística limitada: "hacemos solo colorear, colorear" ¹ .	Falta de recursos: "la mayoría no tiene por los recursos"	Identidad vía símbolos: Trabaja en la "entonación al himno de Cabimas" para generar "sentido de pertenencia"	Aprendizaje empírico: "noooo, aquí en la práctica, en la práctica, aquí" ⁴ .	Didáctico (Preconcepción desde la plástica; Arte y efemérides). Identitarios (Símbolos patrios e identidades). Cognitivos (Relación empírico-académico).	Informante 1	Maestra de 1º Grado	
Planificación basada en fechas: "partimos de la efeméride" ⁵ .	Fuente de contenido: Los alumnos inventan o "se las copian pues realmente de internet" ⁶ .	Valor emocional del arte: Las actividades son un momento "mágico" para "desesresarse" ⁷ .	Apoyo externo: Considera necesario el apoyo de entes culturales externos a la escuela ⁸ .	Didáctico (Arte y efemérides). Cognitivos (Información globalizada). Axiológico (Necesidad de trabajo mancomunado).	Informante 2	Maestra de 6º Grado	
Definición confusa: Define la identidad en función de las actividades musicales ⁹ .	Vínculo arte-identidad: Afirma que "prácticamente el arte es como una identidad" ¹⁰ .	Dificultad para articular: Muestra problemas para explicar teóricamente la relación entre los conceptos.	Cognitivos (Dificultad para definir la noción de identidad; Desconocimiento de la relación entre arte e identidad). (Evidencia las brechas en la formación docente inicial).	Informante 3	Pasante (Practicante)		
Trabajo colaborativo: "articulamos el programa de cultura con el programa de deporte" ¹¹ .	Crítica a la identidad: Señala que "se ha perdido un poco resaltar lo que es la cultura de la persona local (de Cabimas)" frente a lo regional o nacional ¹² .	Axiológico (Cooperación desde la actividad artística). Identitarios (Problematicación de la generalización de valores identitarios).		Informante 4	Prof. de Deporte (Especialista)		
	Rol del especialista: Delega la parte musical al maestro especialista	Intención pedagógica: Propone "Explorar el niño de muchas formas, no nada más es la parte cognitiva"	Falta de recursos: "si aquí hay los recursos, yo puedo... Aquí no hay material"		Informante 5	Maestra de 5º Grado	

Categorías y Conceptos Relevantes							
Informante (Entrevistado)	Rol	Citas o Temas Clave	Planificación intencionada: Realizó un proyecto específico: "Identificando nuestro municipio."	Uso de referentes locales: Usa al artista "Nacho" como ejemplo de talento local	Necesidad de formación: Pide "acompañamiento... de persona" que tengan ma' talento" para guiar a los niños correctamente" ¹⁸ .	Intencionalidad (Promoción de íconos culturales locales). Didáctico (Planificación) Cognitivos (Reconocimiento de la necesidad de formación).	
Informante 6	Maestra de 4º Grado						
Informante 7	Prof. de Cultura (Especialista)		Resiliencia ante la falta de recursos: "se me llevaron el equipo!... lo 'niño' cantan, con su propia voz... que eso no sea una limitante" •	Práctica identitaria explícita: Trabaja el "balle de tambor, como afrodescendiente" y el "joropo como venezolano"	Definición de identidad: "nue' tro 'acervo' cultural... nue'tra tradición; nue'tra co'tumbre' de cada región." ²¹ .	Axiológico (Resiliencia para la promoción de valores). Identitarios (Manejo de referentes artístico-culturales; Reconocimiento de la diversidad). Intencionalidad (Exploración de talento).	
Informante 8	Prof. de Música (Especialista)		Defensa de la identidad: "estamos batallando porque queremos que los estudiantes... se aprendan, muy bien, los tres himnos"	Crítica a la globalización: Lamenta la pérdida de canciones tradicionales y la imitación de culturas foráneas (ej. Chacira)	Necesidad de cambio curricular: Afirma que se necesita "un nuevo pensum de estudio"	Identitarios (Símbolos patrios e identidades; Globalización musical e idiosincrasia). Cognitivos (Manejo de referentes artístico-culturales).	
Informante 9	Maestra Suplente		Falta de contexto: "soy nueva acá y todavía no he tenido la oportunidad de presenciar e' teee alguna actividad"	Incapacidad de explicar: No comprende la pregunta sobre el papel del arte en el fortalecimiento de la identidad ("No le entiendo laaa...")	Cognitivos (Desconocimiento de la intención curricular y de la relación entre arte e identidades) <i>(Evidencia una falta de preparación y herramientas pedagógicas).</i>		

Fuente: Morillo Medina (2025).

Los hallazgos del estudio revelan patrones significativos sobre el papel de las actividades artístico-culturales en la construcción de identidades locales escolares. Estos resultados se discuten a continuación, integrando fragmentos de las entrevistas para ilustrar las percepciones de los informantes.

Sin embargo, la situación económica y la precariedad laboral de muchos docentes interinos limitan su capacidad para promover estas actividades de manera efectiva. Esto subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en arte y cultura, así como de proporcionar recursos adecuados para apoyar estas iniciativas.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha explorado el papel de las actividades artístico-culturales en la construcción de identidades locales escolares, con un enfoque particular en su relevancia en contextos pluriculturales. A través de un diseño etnográfico basado en entrevistas en profundidad, observación participante y análisis cualitativo, se han identificado patrones significativos que subrayan tanto las oportunidades como los desafíos asociados con estas actividades en el entorno educativo. En esta sección, se presentan las conclusiones principales del estudio, organizadas en tres ejes fundamentales: (1) la intencionalidad en la planificación y ejecución de las actividades artísticas, (2) el impacto de estas actividades en la construcción de identidades locales, y (3) los desafíos operativos y curriculares que limitan su implementación efectiva.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la falta de intencionalidad en la planificación y ejecución de las actividades artístico-culturales, particularmente entre los docentes interinos. Durante una entrevista, un docente mencionó: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?” (p. 64). Esta declaración refleja una improvisación significativa en la integración de estas actividades en el currículo escolar, lo que afecta negativamente su calidad y su capacidad para transmitir valores culturales. Sin embargo, algunos docentes especialistas mostraron una mayor intencionalidad al vincular las actividades artísticas con objetivos educativos específicos. Por ejemplo, un informante destacó cómo el trabajo con música tradicional zuliana permite a los estudiantes conectarse con su herencia cultural: “En la escuela seguimos cantando, solo que hay los nuevos compositores, entonces cantamos canciones de compositores del estado Zulia. Pero ya estas canciones del pasado no se cantan. Buscamos canciones de corte venezolano” (p. 84). Este enfoque intencional permite a los estudiantes explorar diferentes formas de expresión y descubrir talentos que podrían no manifestarse en áreas académicas tradicionales.

La intencionalidad también se evidencia en la manera en que algunos docentes aprovechan las efemérides locales para fomentar un sentido de pertenencia. Según un informante, “las fechas puntuales funcionaron como el entramado desde donde hilvanar trazos artísticos evocativos de lo esencialmente local” (p. 85). Por ejemplo, durante la “Semana de la Zulianidad”, los estudiantes participaron en actividades que combinaban música, danza y teatro, promoviendo así un sentido de orgullo por su herencia cultural. No obstante, la falta de recursos y la precariedad laboral de muchos docentes interinos limitan su capacidad para planificar y ejecutar estas actividades de manera sistemática. Esto subraya la importancia de fortalecer la formación docente en arte y cultura, así como de proporcionar recursos adecuados para apoyar estas iniciativas.

EL IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES LOCALES

Las actividades artístico-culturales tienen un impacto positivo en la motivación y el desarrollo emocional de los estudiantes. Un informante destacó que “la música como área la usamos como una herramienta también para el conocimiento de otras partes” (p. 82). Esto sugiere que las actividades artísticas no solo promueven la identidad local, sino que también fomentan el diálogo intercultural y la apreciación de la diversidad. Además, estas actividades permiten a los estudiantes resemantizar su identidad cultural. Un docente destacó cómo las actividades extracurriculares pueden fomentar este proceso: “Mmme encanta trabajar con ellas! Lo única debilidá que tengo es que, ¡gracia! a lo’ amigo’ de lo ajeno se me llevaron el equipo! Yyy, sinceramente u’té acaba de apresenciar, lo’ niño’ cantan, con su propia voz, llevamo’ el ritmo para hacer la práctica” (p. 81). A pesar de las limitaciones materiales, los estudiantes logran expresar su sentido de pertenencia a través del arte.

El estudio también reveló que las actividades artístico-culturales son percibidas como herramientas poderosas para consolidar valores identitarios. Un docente mencionó: “Nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad? Pero también tratamos de enseñarles lo que es importante para nosotros como comunidad” (p. 64). Este enfoque permite a los estudiantes internalizar valores como el amor por su comunidad o el respeto por las tradiciones locales. Sin embargo, el impacto de estas actividades está condicionado por factores operativos y curriculares. La falta de recursos, la improvisación en la planificación y el desconocimiento del repertorio musical escolar son barreras que limitan su potencial. Esto subraya la importancia de desarrollar políticas educativas que prioricen su integración en el currículo.

REFERENCIAS

- Amodio, E. (1988). *Materiales de apoyo para la formación docente bilingüe e intercultural*. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC).
- Amodio, E. (1989). *Materiales para la historia de la comunidad Kariña de Jesús, María y José*. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas; Movimiento de Laicos para América Latina.
- Amodio, E. (2005). *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela: Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao*. UNICEF.
- Álvarez, A. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Alvares, C., & San Fabián, J. (2002). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. <https://hdl.handle.net/10481/20644>
- Barbosa, A. (1999). *Arte, educación y cultura: Ensayo*. Recuperado de <http://es.scribd.com>
- Blumer, H. (1974). *Introducción a la etnografía*. Ediciones Istmo.
- Bonilla, E., & Rodríguez, G. (2000). *Investigación cualitativa: Estrategias y métodos*. Editorial ICFES.
- Coria, K. (2015). Documento de Cátedra 10: Estudio de casos. Recuperado de http://www.sai.com.ar/kucoria/estudio_casos.html
- Currículo Nacional Bolivariano (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Díaz de Rada, A. (2010). *La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación: Viejos problemas con un nuevo énfasis*. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 15. Recuperado de http://www.rchav.cl/imagenes15/imprimir/diaz_de_rada_imp.pdf
- Díaz, M., & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. <https://doi.org/xxxxx>
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Lacomba, J. (2001). *Sobre la identidad de los pueblos*. En Moreno, I. (Comp.), *La identidad cultural de Andalucía* (pp. XX-XX). Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de <http://www.nacionandaluza.info/biblioteca%20andaluza/LA%20IDENTIDAD%20DE%20LOS%20PUEBLOS.pdf>
- León, S., & Aníbal, R. (2006). *El Liceo Bolivariano: Propuesta curricular y el problema del conocimiento*. *Educere*, 10(33), 233-242. <https://doi.org/xxxxx>

- Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado de http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf
- Martín-Crespo Blanco, C., & Salamanca Castro, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200004&lng=es&tlng=es
- Morillo Medina, E. (2020). *Actividades artístico-culturales en la escuela: Proceso de consolidación de las identidades locales*. Fondo Editorial UNERMB.
- Rincón, R. (2015). *La canción como recurso didáctico en un contexto pluricultural: Caso U.E.R.N José Ramón Morales Acosta* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”.
- Rodríguez, G., et al. (1999). *Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Ibero Americana*, Publicación editada por la OEI. Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores_bbdd.php?pageNum_deloslectores=1&totalRows_deloslectores=24&id_tema=12
- Ruiz Olabuénaga, J., & Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Sáez, E. (2000). La teoría de la Acción Comunicativa. Recuperado de <http://apolo.uji.es/Emilio/ciber/1.3.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta. Recuperado de <http://cuartelgeneral.com.mx/DOWNLOADS/LaLogicadelaInvestigacionEtnografica.pdf>

ANEXOS: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

ANEXO A: ENTREVISTA A INFORMANTE 1 (DOCENTE DE 1º GRADO)

Investigador (i), Informante 1 (Inf1)

(i): ¿Qué tipo de actividades artísticas realizas?

(Inf1): Bueno, la mayoría de las veces hacemos solo colorear, colorear, o sea un dibujo libre, efemérides del mes; pero prácticamente ya eso lo están llevando ellos para sus casas porque la mayoría no tiene por los recursos, por los recursos. Todo el mundo estamos apretaditos, no estamos trabajando así; yo no lo trabaja prácticamente así porque muchos se sienten mal, otros no quieren compartir los crayones aunque muchos si pero, así así actividades artísticas artísticas no estoy trabajando ahorita en el aula.

(i): Cuando las haces, ¿qué motiva esas actividades?

(Inf1): Eee... cuando las hago es porque ellos quieren, como que, me empiezan a decir: “maestra un dibujo libre”, o cuando es el día del amor y la amistad que ya trabajamos con corazones, esteee... trabajamos con cartas que coloreamos, esteee...e, recorte y pega. Nada más.

(i): Eso en la plástica, pero otro tipo de actividad artística como teatro, ¿como poesía...?

(Inf1): Aah, eso sí, si lo hago yo mucho mucho, eso si lo trabajo yo, trabajo junto a la profesora de cultura. Eso es lo que a mi más me gusta; estamos trabajando con, nosotros tenemos ahorita (...) “Importancia de los símbolos municipales de mi hermosa Cabimas” eeee... ahí trabajamos lo que es la entonación al himno de Cabimas y trabajamos con lo que es el del Zulia y Venezuela. Eeeee... Hacemos pequeñas dramatizaciones, pequeñas porque son chiquitos, eee... bailes, bailes, esteee... Ellos participan mucho en lo que es la poesía.

(i): ¿Cuál es tu opinión sobre las actividades artísticas en la escuela y el fortalecimiento de la identidad nacional y regional?

(Inf1): Eee.. es muy importante porque hay que rescatar, te estoy haciendo que, yo estoy trabajando ahorita los himnos los himnos, los himnos porque, porque los niños ahorita no tienen esa identidad y ese, como qué te digooo ... eee, sentido de pertenencia.

ANEXO B: ENTREVISTA A INFORMANTE 2 (DOCENTE DE 6º GRADO)

Investigador (i), Informante 2 (inf2)

(i): ¿Qué motiva las actividades artísticas en tu salón?

(inf2): No, bueno esteee trabajamos, partimos de la efeméride, ¿verdad?. Parte de la, de las efemérides, del proyecto en sí, de lo que trata el proyecto, en función al proyecto, este incluimos las actividades artísticas.

(i): ¿Tu opinión sobre esas actividades en función de las identidades; alguna vez las has abordado para hablar de las identidades, o simplemente como un recurso más de aprendizaje?

(inf2): Bueno, este no, cuando por lo menos cuando hablo de las efemérides, cuando nos toca la semana de la zulianidad, el uso del lenguaje lingüístico, todo eso, aprovecho y trabajo todo lo que son los poemas, e los, la poesía, todo lo que tenga que ver con el área en cuanto a la identidad zuliana y regional.

(i): ¿El repertorio de esa poesía o de esa canción, dónde lo ubicas?

(inf2): Bueno hay, como hay niños que si tienen creatividad, hay muchos de ellos que yo les digo que las inventen; otras que se las copian pues realmente de internet, verdad?.

(i): Entonces, tu opinión en cuanto a las actividades artísticas y las identidades es cuál? Te parece que las fomentan...

(inf2): Sii, cómo no. Yo creo que son una manera de estimular a los niños porque fíjese, en las condiciones que nosotros estamos, de estar metidos ahí trabajando, escribiendo, simplemente con puros contenidos y esas áreas que de repente ellos no les permita como que desestresarse del ambiente donde están entonces, yo creo que eso es, cuando llega ese momento, mágico.

(i): ¿Si. Qué es para ti la identidad, qué son identidades?

(inf2): Las ident, la identidad es cuando uno se siente como que identificado con lo, con sus raíces, pero que, identificado y pone en práctica eso pues, y lo lleva como, como en el ser.

ANEXO C: ENTREVISTA A INFORMANTE 3 (PASANTE DE PRÁCTICA DOCENTE)

Investigador (i), Informante 3 (inf3)

(i): ¿Qué son las identidades?

(inf3): Son las que...son las que trabajan los niños con laaaaass... con las áreas musicales que le pone a la... como... la... ay, ya va... lammm...las que se van realizando como operación, o como ahorita que le están enseñando los tonos alto y bajo , y están preparándose también para un canto, pa las guías culturales que hacen aquí.

(i): ¿Cómo se relacionan esas actividades artísticas con las identidades?

(inf3):(permanece en silencio sin mirarme, hasta que atina a decir muy suave, en un murmullo): en mucha... en mucha relación... porque si no estuviera la identidad nooo, como se llama?, noooo... funcionaran bien... y ellos así van a, el de laaaa... parte de laaa.... Identidad se vannn... relacionando más, se vannn.. conociendo más, van obteniendo más aprendizaje y más conocimiento.

(i): ¿Y qué opinión tienes tú de las artes en relación a las identidades, cómo se vinculan?

(inf3): (hace silencio prolongado, mirando hacia el vacío y dice): esteee, se vinculan... (hace silencio prolongado en segundos y remata): por que, prácticamente el arte es como una identidad. Y sin laa identidad, porque en las identidades se relacionan que la música, el arte, y ahí vamos promoviendo más conocimiento y así conocemos más en sí que, en el arte que hay muchos niños que no lo desarrollan porque no lo practican....

ANEXO D: ENTREVISTA A INFORMANTE 4 (DOCENTE ESPECIALISTA EN DEPORTE)

Investigador (i), Informante 4 (inf4)

(i): ¿Qué tipo de actividades artísticas realizan aquí en la escuela en las que tú participas?

(inf4): Bueno, cuando trabajamos la parte artística, verdad? Nosotros la trabajamos por área cuando las enlazamos, o sea eso se llama Articulación de programas; articulamos el programa de cultura con el programa de deporte, verdad?, y porque situamos las actividades, por ejemplo, una de esas actividades de tantas que articulamos, son las actividades de los juegos tradicionales, lo que es la semana de la zulianidad, ok?.

(i): ¿Y qué opinión tienes sobre las actividades artísticas en los espacios escolares y las identidades?

(inf4): ¿Las identidades en qué sentido?

(i): Las identidades locales, regionales, nacionales.

(inf4): Ah, ok, repítame la pregunta. (...) Okey, ehmm.. mi opinión sobre eso... más que todo lo que es la identidad local, no? Ya. En Cabimas como tal se ha perdido un poco resaltar lo que es la cultura de la persona local; porque, más que todo destacamos lo que es el zuliano, lo que es el venezolano, lo que se trabaja en otros estados pero, se nos ha olvidado rescatar un poquito esa parte, lo que's la, la cultura local.

(i): ¿Y cómo más vas a responder?

(inf4): Porqueeee, la verdad es que, sí habría muchas cosas que reforzar, de verdad que sí porque, ehmm, lo que pasa es que a veces, ciertas áreas educativas no son tomadas en cuenta como deberían, y cuando lo queremos hacer, entonces no nos sirve de nada (...) nosotros lo que hacemos es hacer lo que sabemos hacer, verdad?.

ANEXO E: ENTREVISTA A INFORMANTE 5 (DOCENTE DE 5° GRADO)

Investigador (i), Informante 5 (inf5)

(i): ¿Qué tipo de actividades artísticas realiza usted en su aula?

(inf5): Bueno, si me está hablando de artística pienso yo que son la'mmm, la, la parte deee... de artes plástica! (...) Bueno, nosotros trabajamos ahí en el aula

connn actividades demmm, más que todo de, de, de desarrollar ellos habilidades deee artística más que todo, la parte de artes plásticas (...) La parte deee sonora no sé si te estáis refiriendo a la parte musical (...) ellos tienen su maestro especialista queee, cuando hay actividades especiales los prepara. Yo trabajo muy poco esa parte pero, más que todo cuando es la parte de los símbolos patrios, cuando es el Himno, eso.

(i): ¿Cuál es su opinión sobre las actividades artísticas en la escuela y las identidades?

(inf5): Bueno, los niños (...) Explorar el niño de muchas formas, no nada más es la parte cognitiva, sino que hay niños que saben bailar, saben cantar; hay niños que saben dramatizar eee. (...) Entonces, la idea es, y que también en la escuela hayan los recursos; porque si aquí hay los recursos, yo puedo hacer (...) Aquí no hay material... los niños están trayendo “hasta donde les da la cobija”. (...) Entonces, de verdad que, yo pienso que en la escuela debería haber un grupo, vamos a decirlo así, o una persona que se encargara de, de trabajar esa parte, pero profundamente, no superficialmente como lo hacemos nosotros porque, nosotros tenemos la carga de trabajar con todas las áreas.

ANEXO F: ENTREVISTA A INFORMANTE 6 (DOCENTE DE 4° GRADO)

Investigador (i), Informante 6 (inf6)

(i): ¿Qué tipo de actividades artísticas realiza usted aquí, en el aula?

(inf6): Bueno de depende de la' actitudes (refiriéndose a las aptitudes) dello', de cada uno. Uno lo' va descubriendo a la medida que uno va haciendo la diagnosis ¿verdá? A quién le gusta cantaaar, a quien le gusta bailaaar (alargando un poco la última sílaba de los verbos) a quien le gusta el teaatro, la poesía.

(i): ¿Alguna vez... en el año escolar, o alguna ve' en uno de lo' proyecto' se ha trabajado explícitamente con la' identidad?, a trave' de esas' actividades'?

(inf6): Bueno el año pasao yo yo tuve esteee un proyecto que era “Identificando nuestro municipio”. Ahí ellos se dieron cuenta y descubrieron que tenemos mucho talento en nuestro municipio Cabimas, como es el caso del conjunto Barrio Obrero, e'tee o un personaje' artí'tico, ello' saben; Nacho, el artí'ta, ¿de dónde surge, donde nació?, aquí en Cabima'.

(i): ¿Cuál es su opinión sobre las actividades artísticas en la escuela y el fortalecimiento de la identidad?, ¿funciona, no funciona? ¿vamos por buen camino, estamos haciéndolo bien, qué faltaría hacer?

(inf6): Sí funciona. Para mí lo que falta e' como, como un e'tee, ¿cómo le dijera yo?, como m'a acompañamiento... de persona' que tengan má' talento, porque a vece' yo sé de repente lo básico... para un bail, para un canto; pero no tengo la'

habilidad, la estrategia adecuada para explicar al niño “no, tu tono de voz, debe afinarlo más, debe hacerlo “así o asao”, porque aquí hay talento, lo descubro, pero no sé aplicar la herramienta necesaria para que lo haga como debe ser.

ANEXO G: ENTREVISTA A INFORMANTE 7 (DOCENTE ESPECIALISTA EN CULTURA)

Investigador (i), Informante 7 (inf7)

(i): Kenia, qué tipo de actividades artísticas realizas tú aquí, en la escuela?

(inf7): Bueno, dramatizaciones de títere, obra teatral, la efeméride, fecha para recordar eh, baile folclórico, baile de acuerdo a la fecha que me toque, e te por ejemplo, horita viene la afrovenezolanidad, y tengo una baile de tambor, como afrodescendiente de esa cultura, y tengo el joropo como venezolano, venezolano, representación venezolana que somo’.

(i): ¿Cuál es su opinión sobre las actividades artísticas en la escuela y las identidades?

(inf7): Mm me encanta trabajar con ella! lo única debilidad que tengo es que, ¡gracia! a lo amigo de lo ajeno se me llevaron el equipo! yyy, sinceramente u’te acaba de apesentir, lo niño cantan, con su propia voz, llevamos el ritmo para hacer la práctica y cuando vamos a la, a la obra como tal tengo que alquilá un sonido porque carecemos tenemos esa debilidad, no tenemos sonido. Pero sin embargo eso no nos quita a nosotros nue’tra gana’ de, de demostrar lo nue’tro lo que nosotros sentimos por nuestro acervo cultural (...). ¡Tenemos que todo’ tomamos de la mano’ y seguir a delante y demostrarle a Venezuela que somo’ venezolano’!.

(i): ¿Y qué son la identidad?

(inf7): Bueno es cada una, cada fecha... cada canción... cada motivo, cada fecha para recordar. Eso no es idéntica, nue’tro acervo cultural como en el Zulia pues, nue’tra tradición, nue’tra costumbre de cada región!.

ANEXO H: ENTREVISTA A INFORMANTE 8 (DOCENTE ESPECIALISTA EN MÚSICA)

Investigador (i), Informante 8 (inf8)

(i): ¿Usted cree que estas actividades artísticas, de qué manera facilitan o promueven las identidades?

(inf8): ¡Noo, al cien por ciento... al cien por ciento!. Fíjate, nosotros ahorita estamos batallando porque queremos que los estudiantes de la escuela José Enrique Rodó se aprendan, muy bien, los tres himnos: el himno de la República bolivariana de Venezuela que lo tenemos, el Himno del Estado Zulia que es bastante complicadito pero lo estamos haciendo, y el Himno del Municipio. Esto para darles identidad. También estamos utilizando otro tipo de canción con temas de corte venezolano. Esto hace que nosotros mantengamos nuestra idiosincrasia.

(i): ¿Y qué se canta ahorita en la escuela?

(inf8): Bueno, en la escuela seguimos cantando, solo que que hay los nuevos compositores, entonces cantamos canciones de compositores del estado Zulia. Pero ya estas canciones del pasado no se catan. Buscamos canciones de corte venezolano. (...) Yo soy de las personas que critico cuando en una escuela, por dar un ejemplo (...) llega y te presenta a Chaquira. Entonces, una niña bailando como Chaquira, imitando a Chaquira. Veo una representación que no es nuestra, ni folclórica, que no ha sido ni arreglada, ves?.

ANEXO I: ENTREVISTA A INFORMANTE 9 (DOCENTE SUPLENTE)

Investigador (i), Informante 9 (inf9)

(i): ¿Qué tipo de actividades artísticas hace en el aula?

(inf9): Bueno, como le digo, soy nueva acá y todavía no he tenido la oportunidad de presenciar e'teee alguna actividad aquí en la e'cuela.

(i): ¿Y cuál es tu opinión sobre la' actividade' artísticas en la e'cuela y la' identidades?

(inf9): Mi opinión? Son muy buena'! como le digo porque como queee integrannn todo el grupo ehh, tanto a lo' docente' como a lo' alunno'... todo, son muy buena'.

(i): ¿Laaam, según el documento de la Ley de Educación dice que ah, entre los propósitos que tiene la educación venezolana es el fortalecimiento de identidad cultural (...) qué papel jugarían las actividades artísticas en la consolidación o en el fortalecimiento de la' identidad'?

(inf9): Estemm....qué papel jugarían?... como le digo son muy importante' porqueeee, allí se pueden integrar tanto valore'... muchas cosa', allí enn esa'actividade' se pueden integrar mucha' cosa' a lo' niño'; se le' pueden vivenciar mucho' conocimiento'.

(i): ¿En lo' contenido' y en el fortalecimiento de la' identidad'?

(inf9): No le entiendo laaa....

Análisis discursivo del fenómeno del consumo tecnológico en la música urbana latina: de la pantalla a la piel (2006-2016)

Miguel Ángel Moncada Perozo*

RESUMEN

Este artículo analiza el discurso audiovisual de la música urbana latina (2006-2016), enfocándose en temas centrales más allá de la cronología. Se estudia cómo los videoclips no solo registran la integración de dispositivos digitales en la vida diaria, sino que también construyen un nuevo orden simbólico donde la tecnología extiende la subjetividad. A través de la sociología de la comunicación, los estudios visuales y la teoría del *performance*, se exploran tres ejes: la reconfiguración de lo público y privado, la identidad moldeada por la conectividad y la fusión cuerpo-dispositivo. Los resultados evidencian que la música urbana redefine formas de habitar el mundo, normalizando la hipervisibilidad y la afectividad mediada, donde lo digital y físico convergen en una nueva socialidad.

Palabras clave: Discurso audiovisual, música urbana, Performance, Corporalidad, Cultura digital, Estética de la conectividad.

Discourse analysis of the phenomenon of technological consumption in Latin urban music: from the screen to the skin (2006-2016)

ABSTRACT

This article analyzes the audiovisual discourse of Latin urban music (2006-2016), focusing on central themes beyond chronology. It examines how music videos not only document the integration of digital devices into daily life but also construct a new symbolic order in which technology extends subjectivity. Through the sociology of communication, visual studies, and performance theory, three axes are explored: the reconfiguration of public and private spaces, identity shaped by connectivity, and the fusion

* Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Correo: migam99@gmail.com. ORCID: [0009-0006-3269-5013](https://orcid.org/0009-0006-3269-5013)

of body and device. The findings reveal that urban music redefines ways of inhabiting the world, normalizing hypervisibility and mediated affectivity, where the digital and physical converge into a new form of sociality.

Keywords: Audiovisual discourse, urban music, performance, corporality, digital culture, aesthetics of connectivity.

INTRODUCCIÓN

El vasto y dinámico universo de la música urbana latina ha trascendido su condición de mero género musical para convertirse en un poderoso artefacto cultural, un registro en tiempo real de las transformaciones sociales y tecnológicas en la región. En particular, la década de 2006 a 2016 representa un periodo fundamental en la historia sociocultural de Latinoamérica, donde la masificación de los dispositivos móviles y la consolidación de las redes sociales no solo cambió la forma en que las personas se comunican, sino que alteró la arquitectura misma de sus relaciones sociales, afectivas y de su sentido de identidad. Durante este lapso, lo que antes era una tecnología de nicho se volvió una extensión omnipresente de la vida cotidiana, un cambio que la música urbana, más que cualquier otro género, ha sabido capturar y amplificar.

A diferencia de estudios previos que han abordado la temática desde una perspectiva estrictamente cronológica o de análisis de letras, el presente artículo adopta un enfoque **temático y de crítica cultural**. Nuestro objetivo no es simplemente documentar la presencia de la tecnología en el discurso de la música urbana, sino desentrañar cómo esta presencia se articula a través del lenguaje audiovisual para construir un nuevo imaginario de la **subjectividad digital**. Se propone que la música urbana, a través de sus videoclips, actúa como un agente de **enculturación**, enseñando a las audiencias latinoamericanas a navegar las complejidades de la vida en la era de la **hiperconectividad**. Más allá de ser un reflejo pasivo de la realidad, el género se erige como un modelador activo de la misma, ofreciendo un repertorio de gestos, poses y comportamientos que normalizan y estetizan la interacción con la tecnología.

Para ello, hemos seleccionado un corpus representativo de veinticuatro videoclips producidos por artistas clave del género durante la década de estudio. La elección de este periodo es deliberada: abarca desde la era de los teléfonos de teclas y los primeros atisbos de redes sociales (como MySpace) hasta la plena consolidación del *smartphone* y plataformas visuales como Snapchat e Instagram. Este artículo no se limita a las letras, sino que se sumerge en la **gramática audiovisual** del videoclip para explorar tres ejes discursivos interconectados, que consideramos los pilares de la subjetividad digital en este periodo:

1. **La reconfiguración del espacio:** El colapso de las fronteras entre lo público y lo privado en la interacción digital, y cómo esta disolución se representa visualmente.
2. **La construcción de la identidad:** La estética de la conectividad y la producción del “yo” en la era de la **hipervisibilidad**, analizando cómo el valor y el estatus se ligan a la tecnología.
3. **La nueva corporalidad:** La fusión del cuerpo humano y el dispositivo tecnológico en una coreografía social emergente, donde los gestos digitales se convierten en lenguaje.

A través de estos ejes, se busca responder a interrogantes fundamentales para la comprensión de la cultura digital en la región: ¿Cómo los videoclips de la música urbana han normalizado la vigilancia digital y la gestión de la intimidad a través de la pantalla? ¿Qué significa para la identidad y la afectividad construir el “yo” a través de una estética de la conectividad? Y, finalmente, ¿cómo el cuerpo y el gesto se adaptan y se redefinen en una cultura donde lo digital es indisociable de la experiencia física? La respuesta a estas preguntas nos permitirá entender el rol del género como un agente clave en la transición cultural de la sociedad latinoamericana hacia la digitalidad.

1. MARCO TEÓRICO: CUERPO, ESPACIO Y ESTÉTICA EN LA CULTURA DE LA CONECTIVIDAD

El abordaje de este artículo se sustenta en una articulación de teorías que permiten ir más allá de la mera descripción de la tecnología para entender su profundo impacto en la cultura y en la subjetividad. La propuesta se cimienta en una tríada conceptual que conecta la sociología de la comunicación, los estudios de la cultura visual y la teoría del *performance*. Específicamente, nos apoyamos en la **mediación cultural** de Jesús Martín-Barbero, la **estética del consumo** de Néstor García Canclini y la **sociología del cuerpo y la performance** de Judith Butler y Erving Goffman.

1.1. DE LA MEDIACIÓN A LA RECONFIGURACIÓN DEL ESPACIO

Retomamos el concepto de **mediaciones** de Jesús Martín-Barbero (1987), no solo como los procesos de apropiación de los medios, sino como las matrices culturales que reordenan la percepción del espacio y el tiempo. En la música urbana, los videoclips documentan una nueva mediación tecnológica que disuelve la tradicional dicotomía entre lo público y lo privado. El teléfono móvil se convierte en una **prótesis del espacio**, permitiendo que el hogar invada el espacio público (una llamada íntima en medio de la calle) y que el espacio pú-

blico se filtre en la intimidad del hogar (la vigilancia de un perfil social desde la cama). Esta reconfiguración, lejos de ser neutra, está cargada de significado, y el videoclip se convierte en el escenario donde se negocian las nuevas reglas de esta coexistencia. La mirada de la cámara, en este sentido, emula la mirada del *smartphone*, creando un universo visual donde el espacio físico se subordina al espacio de la pantalla. El espacio ya no es un contenedor estático, sino un flujo de datos y afectos que puede ser activado y desactivado en cualquier lugar.

1.2. LA ESTÉTICA DE LA CONECTIVIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL “YO”

La noción de **estética del consumo** de García Canclini (1995) se expande aquí para analizar cómo la tecnología se convierte en un medio para construir una identidad aspiracional. El videoclip de música urbana es una vitrina de la conectividad, donde el teléfono más reciente, el número de seguidores y la calidad de las fotos se convierten en **bienes simbólicos** que definen el valor del sujeto. Se propone la noción de una **estética de la conectividad**, entendida como el conjunto de códigos visuales y gestuales que representan el estar *online* como un estado deseable. Desde el uso de filtros de cámara hasta la inclusión de interfaces de redes sociales en la narrativa visual, los videoclips no solo muestran el uso de la tecnología, sino que *producen* un imaginario de éxito y pertenencia que está intrínsecamente ligado al acceso y al dominio de la tecnología digital. Esta estética no solo es un reflejo de la realidad, sino que es una **proscripción cultural**, un modelo a seguir que enseña a las audiencias que para ser relevante, hay que estar conectado y ser visible.

1.3. LA CORPORALIDAD DIGITAL: FUSIÓN Y COREOGRAFÍA

Finalmente, el análisis se nutre de la **sociología del cuerpo** y la **teoría del performance**. Como señala Judith Butler (1990), el género y la identidad no son naturales, sino que se *performan* a través de acciones y gestos. En el contexto digital, el cuerpo se redefine en relación con el dispositivo. El acto de teclear, el gesto de deslizar el dedo en la pantalla (*swipe*), la pose mientras se toma una *selfie*, y el simple acto de sostener un teléfono se convierten en una **coreografía social** que tiene un profundo significado cultural. Erving Goffman (1959) nos enseñó que la vida social es un teatro donde los individuos gestionan sus impresiones. En la era digital, este teatro se expande a la pantalla, y el videoclip de música urbana captura este *performance* del “yo” en la era digital. El cuerpo ya no es solo un contenedor de la tecnología, sino que se **fusiona** con ella en una simbiosis que redefine la intimidad, la seducción y el poder. La tecnología no es un accesorio, sino un co-protagonista en la construcción de la subjetividad.

Este marco teórico integrado permite un análisis holístico que conecta la mediación tecnológica con la construcción de la identidad, la estética visual con la

corporalidad y la narrativa con la realidad social. Es a través de esta lente que podemos desentrañar los significados más profundos del fenómeno del consumo tecnológico en la música urbana, y cómo este género contribuye a la formación de una nueva subjetividad en la sociedad latinoamericana.

2. EJE 1: LA RECONFIGURACIÓN DEL ESPACIO Y EL COLAPSO DE LA FRONTERA PÚBLICO/PRIVADO

El primer eje de análisis se centra en cómo el discurso audiovisual de la música urbana reconfigura la percepción del espacio. La narrativa de los videoclips, desde la era del reggaetón clásico hasta el trap, muestra un progresivo colapso de las fronteras tradicionales entre el espacio público y el privado, un fenómeno que está inextricablemente ligado a la portabilidad de los dispositivos móviles. Este colapso no es accidental, sino que es una consecuencia directa del diseño de la tecnología que permite que la intimidad se proyecte en el espacio público y que lo público invada el espacio privado.

En videoclips como *Llamado de emergencia* de Daddy Yankee (2008), el teléfono es el único puente entre la calle (el espacio público de la fiesta, la “vida real”) y la intimidad de la pareja. La narrativa visual se centra en la tensión entre la distancia física y la proximidad emocional, donde el teléfono es el mediador que permite que un espacio privado (una conversación íntima) se deslice en un espacio público. La cámara utiliza planos cerrados del rostro del artista, con la luz del teléfono iluminando su cara, para crear un aura de intimidad en medio de la soledad del exterior. Este tipo de representación, que se repite en innumerales videos del género, enseña a la audiencia que la privacidad no es un lugar físico, sino una condición que puede ser creada, gestionada y violada a través de la tecnología. La disolución de la frontera es completa, y el espacio físico se convierte en un simple escenario para las interacciones digitales.

La evolución es notable. Si en el periodo inicial el videoclip mostraba la soledad de un artista esperando una llamada en la calle, en la segunda mitad de la década, la narrativa se enfoca en la **superposición de espacios**. En *Ay Vamos* de J Balvin (2014), el videoclip utiliza una estética de pantalla dividida para mostrar a la pareja interactuando a través de mensajes de texto, a pesar de estar en el mismo lugar físico. La narrativa audiovisual de la canción no se centra en la conversación física, sino en la conversación digital, demostrando que la mediación tecnológica ha colonizado el espacio físico, redefiniendo lo que significa estar “juntos.” Lo que antes era un acto de comunicación (la llamada) se convierte en un estado de ser (la superposición de espacios), y el videoclip normaliza esta nueva realidad.

Esta reconfiguración del espacio también tiene implicaciones en la **vigilancia**. Los videoclips del periodo 2013-2016 normalizan el monitoreo de la actividad digital del otro como una práctica cotidiana. En *Sígueme y te sigo* de Daddy Yankee, la letra se traduce en un universo visual donde el acto de seguir, dar un “me gusta” y comentar se convierte en la principal forma de interacción social. El videoclip emula la interfaz de las redes sociales, con *feeds* de noticias que se superponen en la pantalla. Esta estética visual no es solo una referencia a la tecnología, sino que es una **gramática de la vigilancia** que normaliza la idea de que la vida de los demás es un espectáculo público, disponible para el consumo y el monitoreo. La cámara, en este sentido, se convierte en un ojo que lo ve todo, y la audiencia es invitada a participar en este ritual de observación que es tan común en la vida digital.

3. EJE 2: LA CONSTRUCCIÓN DEL “YO” Y LA ESTÉTICA DE LA CONECTIVIDAD

El segundo eje de análisis se centra en cómo el discurso de la música urbana construye una nueva forma de identidad a través de la **estética de la conectividad**. Esta estética se manifiesta en la representación del artista y sus interlocutores como sujetos que existen no solo en el mundo físico, sino también en el mundo de la pantalla, donde el valor de un individuo está intrínsecamente ligado a su visibilidad y su capacidad para proyectar una imagen deseable. Esta estética es un lenguaje en sí mismo, un conjunto de códigos visuales que dictan cómo ser, cómo vestir, y cómo comportarse en la era digital.

La **hipervisibilidad** es el principio fundamental de esta estética. En videoclips de la segunda mitad de la década, como *Travesuras* de Nicky Jam (2014) o *Snapchat* de J Balvin (2015), la narrativa no se centra en la historia del cortejo, sino en el **acto de ser visto**. El videoclip es una celebración del perfil, de la foto perfecta, del video efímero. La cámara utiliza planos que se centran en el cuerpo del artista, su ropa y sus accesorios, para construir una imagen de éxito. El teléfono es el medio a través del cual esta imagen se proyecta, y el acto de sostenerlo, de tomar una foto, de sonreír a la cámara, se convierte en un ritual de la **auto-presentación**. El videoclip, en este sentido, es un manual de estilo para la vida en Instagram, enseñando a las audiencias que el “yo” es una construcción mediada, una imagen que debe ser constantemente gestionada y perfeccionada.

El género, como categoría de análisis, adquiere una relevancia particular en este eje. En la mayoría de los videoclips, los artistas masculinos son representados como sujetos de poder, que utilizan la tecnología para conquistar y dominar. La estética de la conectividad, en este sentido, refuerza una **masculinidad hegemónica** que se construye a través del control de la mirada. Sin embargo, también

se observa un cambio sutil: en videoclips más recientes, la mujer también utiliza la tecnología para construir su propia identidad y para ejercer su agencia. En el videoclip de *Travesuras* de Nicky Jam, la mujer no es solo un objeto pasivo que recibe mensajes, sino que utiliza su propio perfil para construir una imagen de deseo y autonomía, subvirtiendo la narrativa tradicional de la seducción.

Finalmente, el **performance del deseo** es otro elemento central de la estética de la conectividad. La narrativa audiovisual de las canciones se enfoca en la **gestión de la impresión** y la **validación digital**. El “me gusta” se convierte en la nueva moneda de la reciprocidad, y la falta de respuesta en las redes sociales es una ofensa. El videoclip se convierte en un espacio donde se normaliza esta nueva economía de la afectividad, en la que el valor del sujeto está ligado a la visibilidad y a la validación que recibe en el mundo digital. El discurso de la música urbana, en este sentido, es una crónica de la ansiedad y la euforia de la vida en la era de las redes sociales, un mundo en el que la auto-presentación es un acto de supervivencia y de identidad.

4. EJE 3: LA NUEVA CORPORALIDAD Y LA COREOGRAFÍA DE LA INTERACCIÓN DIGITAL

El tercer eje de análisis se enfoca en cómo el discurso audiovisual de la música urbana documenta la **fusión del cuerpo y el dispositivo**. En los videoclips de la década de estudio, la interacción con la tecnología no es un acto secundario, sino una **coreografía social** que tiene un profundo significado cultural. El cuerpo y el teléfono se convierten en un solo ente, y los gestos de la interacción digital se convierten en parte del lenguaje corporal, un nuevo vocabulario que nos permite navegar por las complejidades de la vida en la pantalla.

En videoclips como *My Space* de Don Omar (2007) o *Web Cam* de Farruko (2010), la narrativa visual se centra en los gestos. La cámara utiliza planos cerrados de las manos de los artistas mientras teclean, del pulgar que se desliza por la pantalla, y del rostro que se ilumina con la luz de un teléfono. Estos gestos, que en la vida real son tan comunes que pasan desapercibidos, en el videoclip son **significantes** que codifican la ansiedad, el deseo, la soledad o el control. El cuerpo del artista se convierte en un medio para expresar una emoción que no puede ser transmitida por palabras. La **estética de la interfaz**, con sus superposiciones de mensajes de texto y sus emojis, se superpone al cuerpo del artista, creando una simbiosis visual que demuestra que lo digital y lo físico son inseparables.

La **coreografía** del cuerpo y el dispositivo también se manifiesta en la representación de la seducción. En los videoclips, la seducción no es un acto puramente físico, sino que es un acto que se inicia y se mantiene a través del teléfono. La cámara

utiliza planos que se centran en el cuerpo del artista mientras sostiene el teléfono, en la pose de la *selfie* perfecta, en el gesto de esperar una respuesta. Estos gestos se convierten en un ritual de la seducción que se adapta a las reglas del mundo digital, donde la distancia es una constante y la inmediatez es una búsqueda. La seducción es ahora un juego de paciencia y de gestión de la impresión, un juego que se juega con el cuerpo y el dispositivo como extensiones de la voluntad.

El discurso audiovisual de la música urbana también explora el lado oscuro de esta corporalidad digital: la **desconexión**. En videoclips como *Contéstame el teléfono* de Alexis & Fido, la narrativa visual se enfoca en la soledad del artista que no recibe una respuesta. El cuerpo del artista está solo en la pantalla, con el teléfono en la mano, y la cámara enfatiza la angustia de la espera. Este tipo de representación nos enseña que el cuerpo en la era digital está conectado, pero también puede ser profundamente desconectado, y que la soledad no es la ausencia de personas, sino la ausencia de una respuesta digital. En este sentido, la corporalidad digital es una espada de doble filo, una fuente de poder y de vulnerabilidad, y el videoclip nos muestra ambas caras de la moneda.

Cuadro N° 1. 'Síntesis de categorías

Eje de Análisis	Teorías Clave	Manifestaciones Discursivas en Videoclips
1. Reconfiguración del Espacio	Mediaciones (Jesús Martín-Barbero)	- Superposición de Espacios: Escenas donde la conversación digital (mensajes, llamadas) coexiste con la interacción física. Espacios Invadidos: Escenas íntimas (una habitación) filmadas como si fueran un espacio público (a través de una webcam). Disolución de la Frontera Público/Privado: Personajes en espacios públicos (la calle, una fiesta) inmersos en conversaciones íntimas a través del teléfono.
2. Construcción de la Identidad	Estética del Consumo (Néstor García Canclini) & Teoría de la Performance (Judith Butler)	- Hipervisibilidad: El teléfono como herramienta para la auto-presentación y la gestión de la imagen. Bienes Simbólicos: Dispositivos tecnológicos (teléfonos, laptops) como símbolos de estatus social y económico. Validación Digital: El acto de recibir "likes" o comentarios como un signo de éxito y pertenencia.
3. Nueva Corporalidad	Sociología del Cuerpo & Teoría de la Performance (Erving Goffman)	- Fusión Cuerpo/Dispositivo: El teléfono se convierte en una extensión del cuerpo, un "tercer brazo" en la coreografía social.- Gestos Digitales: Gestos como teclear, deslizar el dedo o sostener el teléfono, cargados de significado emocional y cultural Coreografía de la Seducción: El cortejo se da a través de una serie de pasos digitales (enviar mensajes, fotos, etc.) antes de un encuentro físico.

Fuente: Moncada Perozo (2025).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis temático del discurso audiovisual en la música urbana latina (2006-2016) demuestra que este género no solo documenta la penetración de la tecnología, sino que actúa como un **laboratorio social** donde se negocian y se normalizan las nuevas formas de ser en el mundo. La investigación ha desglosado cómo los videoclips de la década de estudio han abordado tres ejes fundamentales de la vida en la era digital: la reconfiguración del espacio, la construcción de la identidad y la nueva corporalidad.

Los hallazgos revelan una profunda **enculturación** tecnológica, donde la **hipervisibilidad** se convierte en una norma social, la **afectividad mediada** se naturaliza y la **vigilancia digital** se integra en las narrativas de la intimidad. El cuerpo y el dispositivo se fusionan en una coreografía social que tiene un profundo significado cultural, y el videoclip se convierte en un manual de instrucciones para la vida en la era de la conectividad. La música urbana, en este sentido, nos ofrece una ventana para entender la complejidad de la subjetividad latinoamericana contemporánea, una subjetividad que se construye en la intersección de lo físico y lo digital, y en la que la búsqueda de la conexión es una constante que define las relaciones, la identidad y el sentido de pertenencia.

El presente estudio sienta las bases para futuras investigaciones que podrían explorar la evolución de estos ejes en la década siguiente (2017-2027), un período marcado por la consolidación de plataformas como TikTok, el surgimiento de la inteligencia artificial y la omnipresencia de las realidades aumentadas. El discurso audiovisual de la música urbana sigue siendo un campo fértil para el análisis, un espejo que nos permite entender no solo cómo vivimos en el mundo, sino cómo nos estamos convirtiendo en él.

REFERENCIAS

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Casamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Daddy Yankee. (2008). *Llamado de emergencia* [Canción]. En *Talento de barrio*. El Cartel Records.
- Daddy Yankee. (2015). *Sígueme y te sigo* [Canción]. En *King Daddy II*. El Cartel Records.
- Don Omar. (2007). *My Space* (feat. Wisin & Yandel) [Canción]. En *King of Kings: Armageddon Edition*. Machete Music.

- Farruko. (2010). *Web Cam* [Canción]. En *El Talento del Bloque*. Siente Music.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- J Balvin. (2014). *Ay Vamos* [Canción]. En *Ay Vamos*. Capitol Latin.
- J Balvin. (2015). *Snapchat* [Canción]. En *La familia B Sides*. Capitol Latin.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Nicky Jam. (2014). *Travesuras* [Canción]. En *Travesuras*. Sony Music Latin.
- Reggaeton Clasico. (2013). *My Space (feat. Wisin & Yandel)* [Video]. YouTube.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. W. W. Norton & Company.
- Serna, P., & Pons, A. (2013). *Análisis de discurso en la comunicación masiva*. Paidós.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna: Teoría social crítica en la era de la comunicación masiva*. Paidós.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Wisin & Yandel. (2009). *El teléfono* [Canción]. En *La revolución*. Machete Music.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.

De la crisis petrolera a la emergencia del liderazgo carismático: Arnoldo Struve y la reconfiguración del destino comunitario

Naida Arrieta Ríos*

RESUMEN

Este artículo examina el papel del liderazgo carismático en procesos de transformación social, tomando como caso el de Arnoldo Struve durante la reubicación de Pueblo Viejo a Mene Grande en 1966. A través del análisis de testimonios orales, documentos, fotografías de archivo y artículos periodísticos, se explora cómo una figura individual logró movilizar a una comunidad en crisis, negociar con una corporación petrolera y redefinir el destino colectivo. Inspirado en el modelo de Geertz sobre estructuras de la personalidad y en la teoría weberiana del carisma, se argumenta que Struve funcionó como un agente catalizador en un contexto de tensión cultural, crisis ambiental y debilidad institucional. El artículo demuestra que su autoridad no se basó en el poder formal, sino en una convicción personal que generó consenso y acción colectiva. Además, se analiza cómo el carisma se institucionalizó parcialmente, dejando un legado simbólico en la comunidad. El estudio contribuye al campo de la antropología política y a la comprensión del cambio social desde una perspectiva interpretativa.

Palabras clave: Liderazgo carismático, Arnoldo Struve, Reubicación, Crisis social, Cambio cultural.

* MSc y Doctora en Antropología (Universidad del Zulia y Universidad de los Andes, respectivamente). Docente e investigadora jubilada de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, adscrita al departamento de artes y música del Programa Educación. Sus temas de investigación se centran en los aspectos antropológicos de las expresiones artísticas, particularmente la música, así como los elementos identitarios en torno a la espacialidad y territorialidad. Correo-e: naidaarrieta@gmail.com. ORCID: [0009-0000-8091-8695](https://orcid.org/0009-0000-8091-8695).

From the Oil Crisis to the Emergence of Charismatic Leadership: Arnaldo Struve and the Reconfiguration of Community Destiny

ABSTRACT

This article examines the role of charismatic leadership in processes of social transformation, using the case of Arnaldo Struve during the relocation of Pueblo Viejo to Mene Grande in 1966. Through the analysis of oral testimonies, documents, archival photographs, and newspaper articles, it explores how an individual figure managed to mobilize a community in crisis, negotiate with an oil corporation, and redefine the collective destiny. Inspired by Geertz's model of personality structures and Weberian charisma theory, it is argued that Struve acted as a catalytic agent in a context of cultural tension, environmental crisis, and institutional weakness. The article demonstrates that his authority was not based on formal power but on personal conviction, which generated consensus and collective action. Additionally, it analyzes how charisma was partially institutionalized, leaving a symbolic legacy within the community. The study contributes to the field of political anthropology and to the understanding of social change from an interpretive perspective.

Keywords: Charismatic leadership, Arnaldo Struve, Relocation, Social crisis, Cultural change.

INTRODUCCIÓN

El 18 de julio de 1966, el diario *El Nacional* publicó un artículo titulado “*El Tejero petrolero espera el colapso final*”, en el que describía la angustia colectiva de los habitantes de Pueblo Viejo, una comunidad asentada sobre palafitos en el lago de Maracaibo. El suelo se hundía, el agua estaba contaminada por el petróleo, y la Caribbean Petroleum Company (filial de Shell) había dejado de invertir en servicios básicos. La población enfrentaba una crisis existencial: ¿quedarse a morir o abandonar el territorio ancestral? En este contexto de desesperanza, emergió una figura clave: Arnaldo Struve, maestro de escuela y líder comunitario, cuya intervención decisiva transformó el curso de los acontecimientos.

Para contextualizar la magnitud del peligro, se puede citar la cobertura periodística de la época sobre un derrame previo: “La gráfica es elocuente. La capa de petróleo calculada por los habitantes de Pueblo Viejo de Agua en una pulgada, se refleja notablemente sobre las aguas del Lago de Maracaibo [...]. Entre las personas que residen en la humilde población lacustre, se ha producido el comprensible temor de que llegue a ocurrir una tragedia similar a la de Lagunillas de Agua en 1939” (Panorama, 23-4-1965).

El impacto en la vida diaria era devastador, como lo demuestra este testimonio sobre las tareas más básicas: “Esa ropa, tan blanca, tendida al sol se man-

chaba cada vez que alguno de los pozos cercanos salpicaba petróleo; y con cada derrame, había que esperar para cocinar o prender una lámpara, no fuese a pasar lo mismo que pasó en el incendio de Lagunillas de Agua”.

Este artículo analiza el caso de Struve como un ejemplo paradigmático de liderazgo carismático en un contexto de modernización forzada. A diferencia de líderes que actúan desde posiciones institucionales, Struve ejerció su autoridad desde la base, a través de la persuasión, la convicción y una relación de confianza con la comunidad. Su figura no está documentada en los anales oficiales de la empresa ni en la historiografía nacional, pero permanece viva en la memoria oral de los habitantes de Mene Grande.

La pregunta central de esta investigación es: ¿cómo una figura individual puede transformar el destino de una comunidad en crisis? Para responderla, se analizan los testimonios recopilados por Naida Arrieta Ríos (2020), fotografías de archivo, artículos de prensa y documentos corporativos. Se argumenta que Struve no solo fue un mediador entre la comunidad y Shell, sino un agente simbólico que reconfiguró las representaciones colectivas del progreso, el territorio y la identidad.

El artículo se justifica por la escasez de estudios etnográficos sobre figuras de liderazgo en comunidades petroleras venezolanas. Aporta una mirada crítica sobre cómo el cambio social no siempre proviene de estructuras, sino de individuos que, en momentos de crisis, canalizan la energía colectiva hacia una acción transformadora.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. LIDERAZGO CARISMÁTICO: MAX WEBER

Max Weber (1968) define el carisma como una forma de autoridad basada en la creencia extraordinaria en las cualidades heroicas, revelatorias o ejemplares de un individuo. A diferencia de la autoridad tradicional (basada en costumbres) o la racional-legal (basada en leyes), el carisma es efímero y personal. Su legitimidad no reside en una institución, sino en la relación entre el líder y sus seguidores.

Weber señala que el carisma es especialmente relevante en momentos de crisis, cuando las estructuras tradicionales se debilitan y surge la necesidad de un salvador. En este sentido, Struve encarna el perfil del líder carismático: no era un funcionario de la empresa ni un político, sino un maestro que, por su posición moral y su conocimiento del entorno, fue percibido como la única figura capaz de negociar con Shell.

La naturaleza de su liderazgo, surgido de una motivación personal y no de un cargo oficial, se resume en su propia reflexión sobre sus inicios: “Cual quijote comenzó una cruzada personal, su liderazgo como maestro es usado para alcanzar su objetivo: sacar a la gente de Pueblo Viejo de la miseria, la pobreza y la ignorancia y así conducirlos por el camino del progreso y la superación”. Esta visión, que él mismo impulsó, fue el motor de su autoridad carismática.

El proceso de institucionalización del carisma también es clave. Weber sostiene que, para que el carisma perdure, debe convertirse en una forma de autoridad estable. En el caso de Struve, aunque no dejó una institución formal, su legado persiste en la memoria colectiva como el “cacique” que salvó al pueblo.

1.2. ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD Y CAMBIO CULTURAL: CLIFFORD GEERTZ

Clifford Geertz (1973), en *The Interpretation of Cultures*, introduce el concepto de estructura de la personalidad como un modelo que explica cómo ciertos individuos actúan como catalizadores del cambio cultural. Para Geertz, las culturas no cambian por fuerzas impersonales, sino por la acción de figuras que encarnan valores contradictorios: lo tradicional y lo moderno, lo local y lo externo.

Struve es un ejemplo de esta estructura híbrida: por un lado, era parte de la comunidad, conocía sus rituales (como el culto a San Benito) y compartía su sufrimiento; por otro, tenía acceso al lenguaje del poder, podía negociar con ejecutivos extranjeros y comprender las lógicas corporativas. Esta dualidad lo convirtió en un puente simbólico entre dos mundos.

1.3. PODER, CONSENSO Y DISENSO: GRAMSCI, WILLIAMS, SCOTT

Antonio Gramsci (1981) introduce la noción de intelectual orgánico: alguien que surge del seno de una clase subordinada y articula sus intereses frente al poder dominante. Struve, como maestro, era un intelectual orgánico: no estaba separado de su comunidad, pero tenía la capacidad de traducir sus demandas al lenguaje de la empresa.

Raymond Williams (1997) complementa esta idea al hablar de la cultura como un campo de dominación y resistencia. Struve no solo reprodujo el orden corporativo, sino que lo negoció, introduciendo elementos de disenso. Por ejemplo, exigió que el trato fuera “cambio de casa por casa”, una condición que humanizó el proceso de reubicación.

James C. Scott (2000), en *Domination and the Arts of Resistance*, analiza cómo los subordinados expresan su resistencia de formas encubiertas. Struve canalizó estas resistencias latentes en una acción colectiva organizada, transformando la pasividad en agencia.

1.4. NEGOCIACIÓN DEL PODER: SWARTZ, TURNER Y TUDEN

La primera gran síntesis de una amplia gama de perspectivas de estudio del poder en las ciencias antropológicas fue *Political Anthropology*, obra compilada por Marc Swartz, Victor Turner y Arthur Tuden (1966). En ella, se anunció la emergencia del paradigma procesual, que plantea que el análisis de los procesos políticos implica explicar con profundidad la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la negociación de disputas. Este enfoque permite interpretar la junta de negociación como un *campo de disputa simbólica*, donde Struve actuó como mediador entre la comunidad y la corporación.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico e histórico-interpretativo. Se utilizaron técnicas del método de historia de vida, como el relato rememorativo, la entrevista y la autobiografía, según la metodología de Arrieta Ríos (2023). Se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuestionarios para asegurar informaciones completas y comparables. Además, se elaboraron cuadros de análisis de contenido con cuatro apartados: (1) tema, (2) testimonio textual, (3) comentario explicativo y (4) inferencias preliminares, lo que permitió una triangulación entre datos orales, visuales y teóricos.

Se utilizaron las siguientes técnicas:

- Revisión documental: Se analizaron artículos de *El Nacional* (1966), *Panorama* (1963–1968), y documentos de la Colección Arnoldo Struve.
- Análisis de contenido de testimonios orales: Se examinaron relatos de informantes clave, como Rodolfo Estrada, María del Rosario Estrada y Luis Gallardo, recopilados por Arrieta Ríos entre 2008 y 2014.
- Análisis fotográfico: Se estudiaron imágenes de archivo, como la Fotografía 1 (Struve junto a Keneth Wether, ejecutivo de Shell) y la Fotografía 2 (entrega de camiones).
- Triangulación metodológica: Se combinaron datos orales, visuales y escritos para validar las interpretaciones.

La selección de informantes se basó en criterios de pertenencia: ser residente original de Pueblo Viejo, haber participado en el proceso de reubicación y ser miembro de los vasallos de San Benito.

3. EL CONTEXTO DE CRISIS: ENTRE EL HUNDIMIENTO Y EL ABANDONO

En 1966, Pueblo Viejo enfrentaba una crisis multifacética. El terreno se hundía, las casas se destruían, y la compañía petrolera no invertía en infraestructura. Un informante recuerda: “Ya no podíamos vivir allí, el suelo se comía las casas”. El artículo de *El Nacional* (1966) describe una “situación de angustia que parece prender sobre las pocas cabezas que aquí quedan, a la espera del colapso final”.

En este escenario, la comunidad estaba fragmentada: algunos querían quedarse, otros pedían ayuda, pero nadie tenía una estrategia clara. Fue en este vacío de poder que emergió Struve.

Como señala Remigio González (2010), uno de los habitantes de Pueblo Viejo: “Pueblo Viejo era un lugar donde uno se sentía en paz. Vivíamos del río, del pescado, de lo que nos daba el agua. No teníamos mucho dinero, pero sí teníamos tranquilidad. El problema empezó cuando el petróleo llegó y el suelo se hundió. Ahí fue cuando Arnoldo Struve dijo: ‘esto no puede seguir así’”. Este relato ilustra cómo la crisis no fue solo material, sino también emocional, y cómo Struve se posicionó como una voz de autoridad moral en un momento de desesperanza. 2. La emergencia del liderazgo: el ultimátum

Struve, como maestro, tenía una posición moral en la comunidad. Convocó una junta para negociar con Shell, pero las discusiones no avanzaban. La compañía ofreció tres opciones: La Concepción, Mara y Mene Grande. La gente no quería irse lejos, y no se ponían de acuerdo.

Fue entonces cuando Struve dio un ultimátum: “si no se ponían de acuerdo, abandonaría la junta”. Esta acción decisiva rompió el estancamiento. Como señala un informante: “Sin Struve, no habríamos salido de allí”.

La raíz de su determinación se encontraba en una convicción forjada desde su niñez, un rechazo profundo al destino que parecía predeterminado para él y su comunidad. El propio Struve lo resume de manera contundente: “es que yo siempre le decía a mamá no quiero ser pescador”. Esta declaración no es un simple dato biográfico, sino el núcleo de su estructura de personalidad que, como argumenta Geertz, catalizaría el cambio cultural.

Este momento es clave: no fue una imposición, sino una estrategia dramática para forzar una decisión colectiva. Struve no actuó como un dictador, sino como un facilitador que asumió el riesgo de la responsabilidad.

La percepción del carisma de Struve no era solo colectiva, sino también familiar. Su hermano Félix Struve (2010) recuerda: “Mi hermano no era un político,

ni tenía cargo en la empresa. Pero tenía una convicción muy fuerte. Él decía que no podíamos quedarnos a morir. Reunió a la gente, habló con Shell, y logró que nos dieran casas nuevas. No fue fácil, pero él no se rendía”. Esta declaración refuerza la idea de que el carisma no reside en el cargo, sino en la convicción personal y la capacidad de movilización.

Fotografía 2.: Entrega de camiones para la Asociación Civil durante el cierre de la negociación.



Fuente: S.f. Colección Arnoldo Struve

Fotografía 1. Arnoldo Struve junto a Kenneth Wether.



Fuente: S.f. Colección Arnoldo Struve.

4. LA NEGOCIACIÓN CON SHELL: ENTRE EL PODER Y LA DIGNIDAD

La negociación fue compleja. Shell, como corporación transnacional, tenía el poder económico y técnico. Pero Struve logró imponer condiciones humanas. Según su testimonio: “Estaban dispuestos a cumplir con todas las peticiones, la única condición que pusieron era que el trato fuera cambio de casa por casa”.

Esta exigencia simbolizaba dignidad: no se trataba de dar casas nuevas, sino de respetar el valor simbólico del hogar. La Fotografía 2 muestra la entrega de camiones a la Asociación Civil, un gesto que reforzó la legitimidad de Struve ante la comunidad.

El propio Struve confirmó el eje de la negociación: “Estaban dispuestos a cumplir con todas las peticiones, la única condición que pusieron era que el trato fuera cambio de casa por casa”. Sin embargo, la comunidad percibía el intercambio desde una lógica distinta, donde el valor sentimental superaba cualquier

compensación material, como lo expresa María del Rosario Estrada: “Entonces nos ofrecieron una plata ahí de las casas, bueno, por las casas no sería, sería por el despojo, porque esas casas no valían nada, esos palos en el agua no valían nada y valían mucho, porque ahí era que vivíamos todos...”.

5. EL LEGADO SIMBÓLICO: DE LÍDER A “CACIQUE”

Hoy, Struve es recordado como el “cacique” de Pueblo Viejo. Este término, aunque colonial, ha sido resignificado como un símbolo de protección y sabiduría. No se le ve como un colaborador de la empresa, sino como un defensor del pueblo.

El legado de Struve no está exento de tensiones. Rodulfo Estrada (2010), vasallo de San Benito y testigo del traslado, reflexiona: “Aquí en Mene Grande todo es diferente. Las casas son mejores, sí, pero ya no hay agua. El santo antes iba en bote, ahora va en una grúa. Struve nos sacó de allí, pero también nos sacó del río. A veces me pregunto si valió la pena”. Este testimonio revela la paradoja del progreso: el líder que salva también es el que rompe con lo sagrado.

Su figura persiste en la memoria colectiva, en las fotografías, en los relatos. Aunque no dejó descendencia política directa, su ejemplo sigue inspirando nuevas generaciones de líderes comunitarios.

La comunidad de Mene Grande fue quien lo apodó “cacique”, en reconocimiento a “su proceder como jefe superior de los ‘indios’ de Pueblo Viejo”. Sin embargo, la percepción de su legado es agridulce. La nostalgia por el mundo perdido coexiste con el reconocimiento del progreso material. Esta dualidad queda perfectamente encapsulada en la reflexión de María del Rosario Estrada: “¡Aquí vivimos tranquilos, pero en Pueblo Viejo eramos felices...!”.

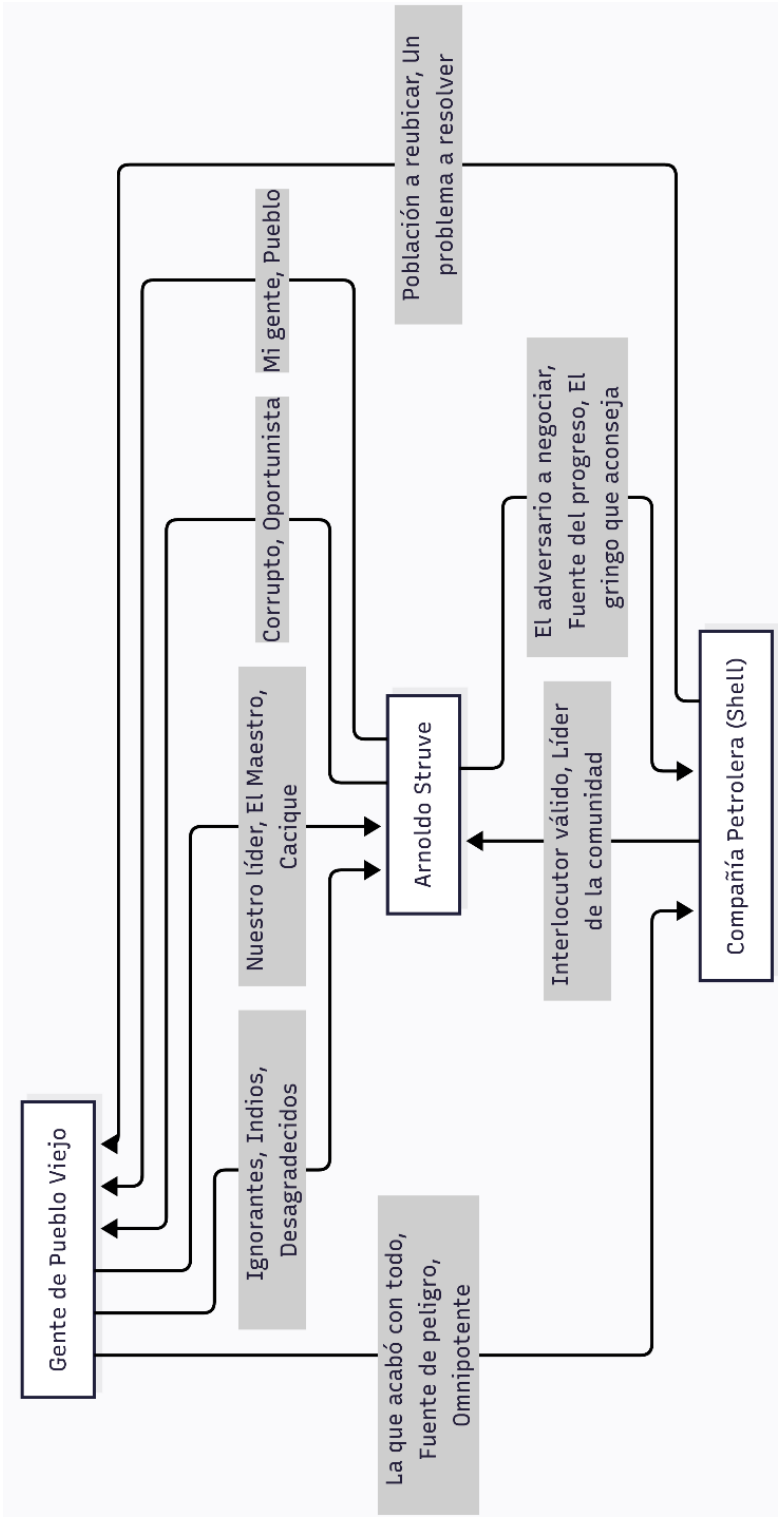
6. DISCUSIÓN

El caso de Arnolando Struve muestra que el cambio social no siempre proviene de arriba, sino de figuras que emergen en momentos de crisis. Su autoridad carismática no se basó en el cargo, sino en la convicción personal, la empatía y la capacidad de negociación.

La figura 1 ilustra las complejas dinámicas entre los habitantes de Pueblo Viejo, la compañía petrolera (Shell) y Arnolando Struve. Este gráfico resalta cómo Struve fue visto desde múltiples ángulos y cómo funcionó como un punto central de negociación.

- **Percepción de Struve por la Comunidad:** La comunidad tenía una visión mixta de Struve, que combinaba admiración con cierta dosis de escepticismo. Lo veían como “el maestro,” su “líder,” y con el tiempo, como

Figura 1. Diagrama de percepciones y relaciones de poder



Fuente: Arrieta Ríos (2025).

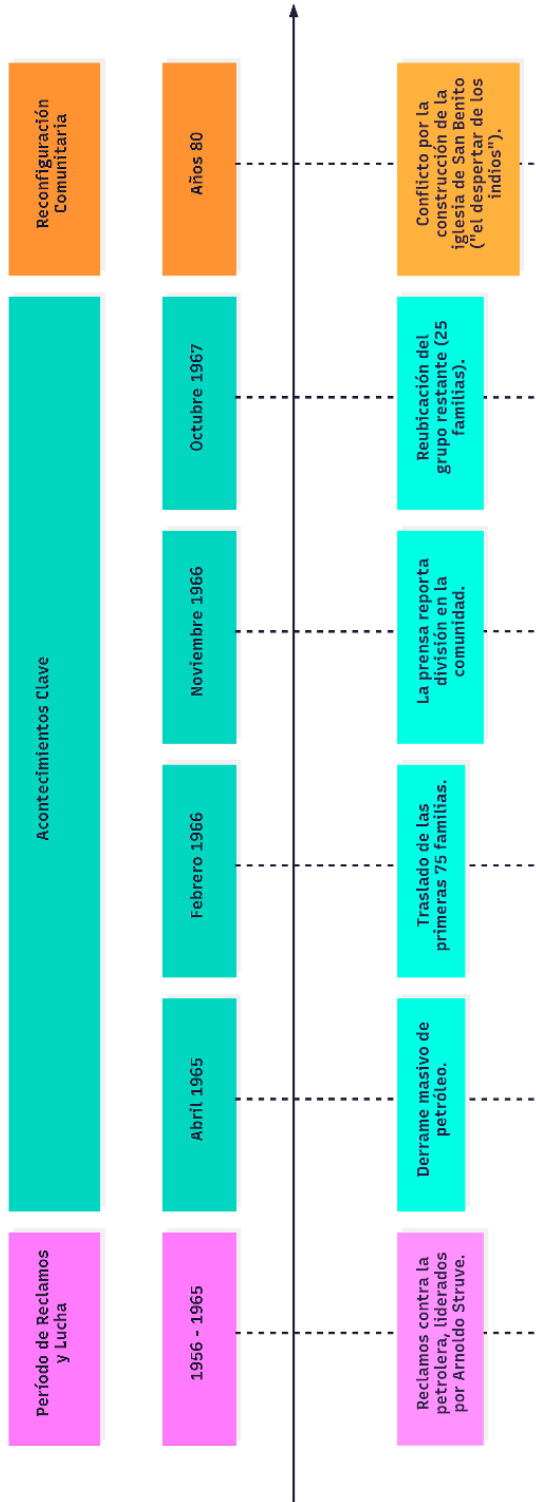
el “cacique,” un término que se reconfiguró para simbolizar protección y sabiduría. Esta percepción positiva se respalda con el testimonio de su hermano, Félix Struve, quien recordó que Arnoldo “reunió a la gente, habló con Shell, y logró que nos dieran casas nuevas”. Sin embargo, el diagrama también muestra percepciones negativas, como la de “corrupto” u “oportunista”. Esta dualidad refleja los sentimientos encontrados de la comunidad, ya que, aunque obtuvieron mejoras materiales, algunos, como Rodulfo Estrada, lamentaban la pérdida de su conexión con el río y su estilo de vida ancestral.

- **Percepción de Struve por Shell:** La compañía petrolera veía a Struve como un “interlocutor válido” y un “líder de la comunidad”. Para Shell, los habitantes de Pueblo Viejo eran una “población a reubicar” o “un problema a resolver,” y Struve representaba la forma de gestionar esta situación. Su validez como negociador se evidencia en el hecho de que la compañía estuvo dispuesta a cumplir con su exigencia central de “cambio de casa por casa,” una condición que simbolizaba dignidad para el pueblo.

La “Cronología del proceso de cambio” es un diagrama que traza los eventos clave de la reubicación en un contexto histórico más amplio. Muestra que la transformación social no fue un evento único, sino un proceso largo y multifacético con varias etapas.

- **Período de reclamos y lucha (1956-1965):** La cronología comienza con este período, lo que indica que los problemas de la comunidad no se originaron en 1966. Durante este tiempo, la gente, liderada por Struve, empezó a hacer reclamos a la compañía petrolera. Esto concuerda con la descripción del artículo sobre una crisis prolongada, en la que el suelo se estaba hundiendo y el agua se contaminaba.
- **Eventos de reubicación (1966-1967):** La línea de tiempo detalla los eventos específicos del traslado, como el derrame masivo de petróleo en abril de 1965 y el traslado de las primeras 75 familias en febrero de 1966. Esta sección es fundamental porque proporciona el contexto para el “ultimátum” de Struve. Cuando la comunidad se paralizó y no lograba ponerse de acuerdo, él amenazó con abandonar la junta. Este acto decisivo, considerado un acontecimiento clave en la cronología, obligó a la comunidad a tomar una decisión colectiva. La línea de tiempo también revela que la reubicación fue un proceso dividido, con reportes de prensa sobre la fragmentación de la comunidad en noviembre de 1966 y la reubicación del grupo restante un año después.

Figura 2: Cronología del proceso de cambio



Fuente: Arrieta Ríos (2025).

- **Reconfiguración comunitaria (años 80):** La cronología se extiende hasta la década de 1980, lo que demuestra que los cambios sociales y culturales continuaron mucho después del traslado físico. Aquí, los testimonios de Rodulfo Estrada y María del Rosario Estrada son particularmente relevantes. Sus reflexiones capturan la realidad agri dulce de la transformación: aunque obtuvieron progreso material, perdieron su forma de vida tradicional y la felicidad que sentían en Pueblo Viejo. El conflicto por la construcción de la iglesia de San Benito en Mene Grande, mencionado en la cronología, es un ejemplo concreto de esta “reconfiguración” y las tensiones que surgieron al adaptar viejas tradiciones a un nuevo entorno.
- Comparado con otros líderes carismáticos en América Latina —como Ken Saro-Wiwa en Nigeria o líderes indígenas en Ecuador—, Struve se distingue por su enfoque no confrontacional. No buscó la confrontación con Shell, sino la negociación estratégica, lo que le permitió obtener resultados concretos sin sacrificar la integridad comunitaria.

Además, su figura ilustra cómo el carisma puede institucionalizarse simbólicamente, incluso sin dejar estructuras formales. El culto a San Benito, ahora en Mene Grande, conserva elementos de la tradición, pero también incorpora el legado de Struve como mediador entre lo sagrado y lo profano.

Cuadro 1: Ruptura espacial y cultural en la reubicación

Característica	Pueblo Viejo (El Pasado Idealizado)	Mene Grande (La Modernidad Impuesta)
Vivienda	Palafitos de madera, “casas lindas y grandes”, espacio abierto y comunitario.	“Casas de ladrillo y cemento”, espacio reducido para la familia nuclear, sensación de “encierro”.
Entorno	El lago como centro de vida: “frescura”, “abundancia”, “libertad”.	Tierra adentro: “calor”, “calles asfaltadas”, sin acceso directo al agua.
Alimentación	Basada en la pesca y recolección: “El pescado lo agarrábamos ahí mismito”, “pura curma y pescadito”.	Basada en el mercado y el comisariato: “Aquí la carne y el queso”, productos procesados.
Sensación	Felicidad: “¡Aquí vivimos tranquilos, pero en Pueblo Viejo eranos felices...!”.	Tranquilidad/Progreso: “Oportunidad de estudio”, “comodidad”, “seguridad”.
Identidad	“Nosotros mismos”: Un sentido de comunidad cohesionada y autónoma antes de la crisis.	“Los indios”, “los hediondo a pesca”: Identidad marcada por la discriminación inicial y la necesidad de adaptarse.

Fuente: Arrieta Ríos (2025).

CONCLUSIONES

El análisis del caso de Arnoldo Struve revela que el liderazgo carismático no es un fenómeno aislado, sino un producto de la interacción entre crisis, estructura social y acción individual. Struve emergió como una figura central no por su posición institucional, sino por su capacidad para articular el sufrimiento colectivo con una visión de futuro. Su autoridad, de naturaleza weberiana, se basó en una convicción personal que generó consenso en un contexto de desesperanza. La comunidad de Pueblo Viejo no se reubicó por imposición corporativa, sino por una decisión colectiva que fue posible gracias a la mediación simbólica de Struve.

Este estudio demuestra que el carisma no es solo una cualidad personal, sino una relación social que se construye en momentos de ruptura. Struve no solo negoció con Shell, sino que reconfiguró las representaciones colectivas del progreso, el territorio y la identidad. Transformó el miedo al hundimiento en una esperanza de modernización digna. Su famoso ultimátum no fue un acto de autoritarismo, sino una estrategia dramática para forzar una toma de decisiones en un grupo paralizado por la incertidumbre.

Además, el caso ilustra cómo el carisma puede dejar un legado simbólico que trasciende la figura del líder. Hoy, Struve es recordado como el “cacique” de Pueblo Viejo, un título que ha sido resignificado como un símbolo de protección y sabiduría. Este legado persiste en la memoria oral, en las fotografías y en las prácticas rituales, como el culto a San Benito, que ahora se celebra en Mene Grande, pero conserva elementos de la tradición acuática.

En términos teóricos, este artículo confirma la utilidad del enfoque de Geertz sobre las estructuras de la personalidad, al mostrar cómo un individuo puede catalizar el cambio cultural al encarnar valores contradictorios: lo tradicional y lo moderno, lo local y lo externo. También valida el paradigma procesual de Swartz, Turner y Tuden, al demostrar que el poder no es estático, sino que se negocia en procesos dinámicos de toma de decisiones.

En conclusión, el estudio de Struve invita a repensar el papel de las figuras individuales en procesos de modernización forzada, especialmente en contextos petroleros. No se trata de glorificar al líder, sino de comprender cómo, en momentos de crisis, una convicción personal puede cambiar el destino de un pueblo.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

Amodio, E. (1993b). *Formas de la alteridad: Construcción y difusión de la imagen del indio americano en Europa durante el primer siglo de la conquista*. Ediciones ABYA-YALA.

- Ascencio, M. (1976). *¿San Benito, sociedad secreta?* Universidad Central de Venezuela.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad.* Gedisa.
- Cassirer, E. (1985). *La filosofía de las formas simbólicas. El lenguaje* [Traducción del alemán por Armando Morones]. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. La sociedad red.* Siglo XXI Editores.
- García Gavidia, N. (1987). *Posesión y ambivalencia en el culto a María Lionza.* Ediluz.
- Martínez, A. R. (1976). *Cronología del petróleo venezolano.* Ediciones Petroleras Foninves.
- Pollak-Eltz, A. (1991). *La negritud en Venezuela.* Cuadernos Lagoven.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica.* Fondo de Cultura Económica.
- Valverdú, J. (2014). *Antropología simbólica: Teoría y etnografía sobre religión, simbolismo y ritual.* Editorial UOC.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Editorial Trotta

HEMEROGRÁFICAS

- Alguindigue, I. (6 de junio de 1966). Santa Rita, el más floreciente campo petrolero de Falcón, es hoy un potrero olvidado. *El Nacional*, p. 14.
- Panorama.* (23 de abril de 1965). [Artículo no especificado].
- Panorama.* (18 de noviembre de 1966). [Artículo no especificado].

La OTAN, el paraguas nuclear de Occidente ¿Efectivo o no?

Sebastián Argüello*

RESUMEN

La disuasión nuclear de la OTAN es clave para el mantenimiento de la paz, evaluando su efectividad y viabilidad ante cambios geopolíticos recientes. Su estrategia se fundamenta en la interacción entre seguridad, política y defensa nuclear, según autores como Brooks y Wohlforth, quienes destacan su rol estabilizador en Europa. Metodológicamente, se empleó el análisis documental, revisando fuentes clave como conceptos estratégicos de la OTAN y literatura académica para identificar patrones históricos, doctrinas y tensiones. Aunque esencial para prevenir conflictos directos, plantea desafíos éticos y de seguridad, como el terrorismo nuclear. Las conclusiones subrayan la necesidad de modernizar esta estrategia, promoviendo el desarme y la no proliferación para fortalecer la seguridad global a largo plazo.

Palabras clave: OTAN, Disuasión Nuclear, Organización Internacional, Mantenimiento de la Paz, Destrucción Mutua Asegurada

NATO, the Western Nuclear Umbrella: Effective or Not?

ABSTRACT

The text reflects on NATO's nuclear deterrence is crucial for maintaining peace, assessing its effectiveness and viability amid recent geopolitical changes. Its strategy is based on the interplay between security, politics, and nuclear defense, as highlighted by authors like Brooks and Wohlforth, who emphasize its stabilizing role in Europe. Methodologically, documentary analysis was applied, reviewing key sources such as NATO strategic concepts and academic literature to identify historical patterns, doctrines, and tensions. While vital in preventing direct conflicts, nuclear deterrence poses ethical and security challenges, including the threat of nuclear terrorism. Conclusions stress the need to modernize this strategy, promoting disarmament and non-proliferation to strengthen global security in the long term.

Keywords: NATO, Nuclear Deterrence, International Organization, Peacekeeping, Mutual Assured Destruction

* Universidad Rafael Urdaneta, Escuela de Cs. Políticas. Contacto; sebas1215999@gmail.com. ORCID: [0009-0007-8625-7497](https://orcid.org/0009-0007-8625-7497).

INTRODUCCIÓN

La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), establecida en 1949, ha sido fundamental en la arquitectura de seguridad global durante más de siete décadas. Originada en el contexto de la Guerra Fría, su objetivo inicial era la defensa colectiva contra la Unión Soviética y la promoción de la paz en Europa y Norteamérica. Sin embargo, un aspecto controvertido de su estrategia es la disuasión nuclear, que ha sido un pilar clave en su doctrina de defensa, diseñándose como una manera de prevenir conflictos a gran escala en un mundo donde las armas nucleares representan una amenaza significativa.

La importancia de esta disuasión se hizo evidente durante los primeros años de la Guerra Fría, cuando el mundo se dividió en dos bloques ideológicos bajo el liderazgo de Estados Unidos y la Unión Soviética. La amenaza de una guerra nuclear llevó a ambos lados a acumular vastos arsenales nucleares para equilibrar el poder, dando lugar a la doctrina de “destrucción mutua asegurada” (*Mutual Assured Destruction*, por sus siglas, MAD), que postulaba que el uso de armas nucleares por una superpotencia resultaría en la aniquilación de ambas. La capacidad de represalia o second-strike capability se refiere a la capacidad de un Estado de responder con un ataque nuclear masivo después de haber recibido un primer ataque devastador. Este concepto es central para la doctrina MAD porque asegura que incluso si una potencia nuclear fuera atacada primero, aún tendría suficientes armas estratégicas para infligir un daño inaceptable al atacante. Esta capacidad se basa en sistemas de armas robustos y diversificados, como submarinos con misiles balísticos, silos de misiles en tierra y bombarderos estratégicos dispersos.

Thomas C. Schelling (1966) enfatiza que la credibilidad de la disuasión nuclear depende de la certeza de que el oponente no pueda neutralizar por completo la capacidad de represalia de un Estado. Por lo tanto, mantener una second-strike capability eficaz es esencial para la estabilidad estratégica. La estrategia de “respuesta flexible” (flexible response) fue introducida como una alternativa a las represalias masivas, especialmente durante la administración Kennedy. Esta doctrina establece que la respuesta a un ataque no debe limitarse a una represalia nuclear total, sino que debe incluir una gama de opciones que van desde respuestas convencionales hasta el uso limitado de armas nucleares.

Robert McNamara, entonces Secretario de Defensa de los Estados Unidos, articuló esta estrategia con el objetivo de reducir la probabilidad de una escalada nuclear. La respuesta flexible permite una reacción proporcional a diferentes niveles de amenaza, evitando que cada conflicto potencialmente termine en una guerra nuclear global.

La doctrina MAD y la *second-strike capability* se complementan al asegurar que ningún adversario se arriesgará a iniciar un ataque, ya que no puede eliminar por completo la capacidad de represalia. Por otro lado, la estrategia de flexible response introduce una mayor maniobrabilidad política y militar al permitir opciones intermedias antes de recurrir al uso masivo de armas nucleares.

Analizar la disuasión nuclear de la OTAN cobra relevancia debido a los cambios en el entorno de seguridad global desde el fin de la Guerra Fría. La disolución de la Unión Soviética y la expansión hacia el este de la OTAN han transformado el equilibrio de poder en Europa. A su vez, la aparición de actores no estatales con capacidad nuclear y la creciente competencia entre grandes potencias, como Estados Unidos, Rusia y China, han introducido nuevas dinámicas en la seguridad mundial.

La doctrina de disuasión nuclear también plantea consideraciones éticas y humanitarias. El uso de armas nucleares podría resultar en consecuencias devastadoras, lo que lleva a cuestionar si las políticas de disuasión son compatibles con el derecho internacional y los esfuerzos para la no proliferación y el desarme nuclear. Las decisiones de la OTAN en relación con su postura nuclear no solo impactan a sus miembros, sino también la seguridad internacional en general, haciendo necesaria una reevaluación de estas políticas para promover estrategias más efectivas y responsables.

Este estudio se enfoca en analizar la efectividad y viabilidad de la disuasión nuclear de la OTAN en el contexto actual, estableciendo objetivos específicos como la revisión histórica de esta estrategia, la evaluación del impacto de las armas nucleares en la estabilidad global, y la exploración de amenazas emergentes, como el terrorismo nuclear y la ciberseguridad. Además, se propondrán recomendaciones para reducir la dependencia de las armas nucleares y fortalecer la seguridad internacional mediante el desarme y la no proliferación. El artículo se estructurará en varias secciones que abarcarán desde la revisión histórica de la disuasión nuclear, pasando por el análisis de su impacto en la seguridad internacional, hasta la evaluación de amenazas actuales y un conjunto de recomendaciones para su futura estrategia. El concepto de disuasión nuclear, central en la estrategia de la OTAN, se basa en la teoría de la **Destrucción Mutua Asegurada (MAD por sus siglas en inglés)**, que postula que la posesión de un arsenal nuclear suficiente por ambas partes para aniquilarse mutuamente previene un ataque de primera instancia. Este principio fue teorizado por **Thomas Schelling** en su obra *Arms and Influence* (1966), donde explicó cómo la amenaza de represalia es un instrumento de política exterior más poderoso que el uso de la fuerza real.

La aplicación de esta teoría a la OTAN se puede entender a través de la lente del **realismo estructural**, que enfatiza cómo la estructura anárquica del sistema

internacional obliga a los Estados a priorizar su seguridad. Autores como **Kenneth Waltz** sostienen que las capacidades nucleares crean un equilibrio de poder que reduce la probabilidad de conflicto entre las grandes potencias. En este sentido, la OTAN actúa como un **paraguas nuclear** que extiende la garantía de seguridad de Estados Unidos a sus aliados europeos, creando un frente unificado que disuade a cualquier adversario.

Investigaciones de **Stephen M. Walt** y **John J. Mearsheimer** refuerzan la idea de que las alianzas militares, como la OTAN, son instrumentos de poder que buscan equilibrar las capacidades de los rivales. Por su parte, la doctrina de **disuasión extendida** de la OTAN ha sido objeto de debate, especialmente en el contexto del fin de la Guerra Fría y la emergencia de nuevas amenazas. No obstante, su relevancia se ha reavivado con la reciente invasión a Ucrania y la escalada de tensiones en Europa del Este, lo que demuestra la vigencia de las doctrinas clásicas de disuasión.

En este contexto, la perspectiva de **Robert Jervis** introduce una capa crucial de complejidad. En su obra *Perception and Misperception in International Politics* (1976), Jervis desarrolla el concepto del **dilema de seguridad**, argumentando que las acciones que un Estado toma para aumentar su seguridad (como adquirir armas nucleares) pueden ser percibidas como amenazas por otros Estados, lo que a su vez los motiva a tomar medidas similares. Este ciclo de acción y reacción puede llevar a una espiral de desconfianza y un aumento del riesgo de conflicto, incluso cuando las intenciones son defensivas. La estabilidad de la disuasión, según esta visión, no solo depende de las capacidades, sino también de cómo se perciben las intenciones.

Finalmente, el debate más contemporáneo es planteado por **Keir A. Lieber** y **Daryl G. Press** en su artículo *The Rise of U.S. Nuclear Primacy* (2006). Estos autores cuestionan la premisa de la MAD al sugerir que la superioridad tecnológica de Estados Unidos podría permitirle neutralizar el arsenal nuclear de un adversario con un primer ataque, sin temer una represalia devastadora. Esta teoría, aunque controversial, subraya que el equilibrio de poder no es estático y que la superioridad de un actor podría erosionar la lógica de la disuasión mutua, haciendo que el sistema sea más frágil y menos predecible.

1. EL PARAGUAS NUCLEAR DE LA OTAN

El papel de la OTAN como herramienta de disuasión nuclear para el mantenimiento de la paz ha sido ampliamente discutido en la literatura de relaciones internacionales y estudios de seguridad. Diversos autores han abordado tanto la efectividad como las implicaciones de la disuasión nuclear dentro del marco de la Alianza Atlántica, subrayando la interacción entre seguridad, política y los desafíos contemporáneos derivados de las políticas de defensa nuclear.

Brooks y Wohlforth (2016) sostienen que la OTAN, en su función como una alianza defensiva multinacional, ha jugado un papel clave en la reducción de riesgos bélicos en Europa tras la Guerra Fría, utilizando la disuasión nuclear para evitar el conflicto directo entre potencias nucleares. En su análisis, subrayan cómo la presencia de armas nucleares dentro de la OTAN ha sido un factor fundamental para disuadir agresiones de actores como Rusia, al mismo tiempo que fortalece la cohesión interna de la Alianza a través de un compromiso común con la seguridad. Según Brooks y Wohlforth (2016): “La disuasión nuclear ha sido un pilar de estabilidad, no solo para los miembros de la OTAN, sino para la arquitectura de seguridad global” (p. 112).

Por otro lado, Pifer (2019) también ha destacado la importancia de la disuasión nuclear en el contexto de la OTAN, particularmente a través del enfoque de “garantías extendidas”, que buscan proteger a los países miembros más vulnerables, como los países bálticos, mediante la disuasión nuclear. Sin embargo, Pifer (2019) también advierte sobre la necesidad de adaptar esta estrategia a las nuevas realidades geopolíticas, considerando las capacidades nucleares emergentes de otras potencias, como Rusia y China. En sus palabras: “La presencia de armas nucleares en la OTAN no solo busca disuadir a adversarios, sino también garantizar la seguridad y la estabilidad política dentro de la Alianza” (p. 43). Mientras que autores como Tertrais (2018) ofrecen una visión crítica, sugiriendo que la disuasión nuclear, si bien efectiva en términos de prevención de un conflicto nuclear directo, puede no ser suficiente para disuadir conflictos convencionales o reducir tensiones geopolíticas a largo plazo. Argumenta que la disuasión nuclear puede crear una falsa sensación de seguridad y retrasar el progreso hacia el desarme. Según Tertrais (2018), “la proliferación de armas nucleares bajo el manto de alianzas como la OTAN puede ser tanto un freno como un catalizador para la guerra, dependiendo de cómo se gestionen las tensiones estratégicas” (p. 81).

Rühle (2021), por su parte, evalúa la evolución de la estrategia nuclear de la OTAN, señalando que la Alianza ha adoptado un enfoque cada vez más cauto respecto al uso de armas nucleares, dado el riesgo de escalada nuclear y las preocupaciones por la opinión pública en los países miembros. De acuerdo con Rühle (2021): “La OTAN debe equilibrar su capacidad disuasoria nuclear con una postura de defensa convencional robusta, para evitar depender excesivamente de un componente nuclear que podría ser contraproducente” (p. 98).

En un contraste significativo, Tariq Rauf (2020) ofrece una postura crítica hacia la disuasión nuclear de la OTAN, considerando que esta estrategia perpetúa la militarización y dificulta los esfuerzos hacia el desarme global. Rauf argumenta que la OTAN, al mantener y modernizar su arsenal nuclear, refuerza la polariza-

ción global y obstruye el avance de tratados de desarme como el Tratado sobre la Prohibición de las Armas Nucleares (TPNW), que busca abolir las armas nucleares en un enfoque más ético y global. Según Rauf (2020): “La disuasión nuclear de la OTAN contribuye a la inestabilidad mundial, creando un ciclo de amenazas nucleares que exacerban las tensiones internacionales en lugar de mitigarlas” (p. 121).

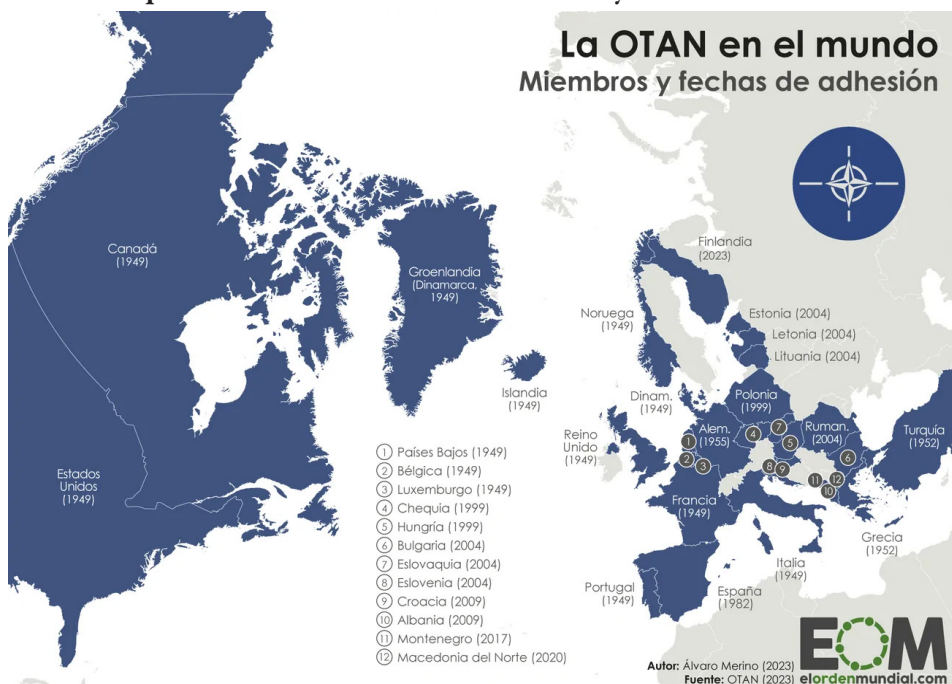
Freedman (2003), en su obra sobre la evolución de la estrategia nuclear, también proporciona un análisis crítico al señalar que las armas nucleares en el contexto de la OTAN podrían verse como una herramienta de control geopolítico que, si no se maneja adecuadamente, podría incitar a la competencia armamentista y aumentar la vulnerabilidad global. Freedman (2003) concluye que “la existencia de una disuasión nuclear efectiva depende no solo de las capacidades tecnológicas, sino también de la credibilidad de las intenciones de los actores involucrados” (p. 45).

Sloan (2016), quien también ha reflexionado sobre el papel de la OTAN en el mantenimiento de la paz, considera que la disuasión nuclear no debe verse como un fin en sí mismo, sino como un medio dentro de una estrategia de seguridad colectiva más amplia, que también debe incluir mecanismos de resolución de conflictos y diplomacia activa. En sus palabras: “La OTAN debe actualizar su estrategia nuclear para reflejar un enfoque más flexible y menos dependiente de las armas nucleares” (Sloan, 2016, p. 65).

2. ORGANIZACIÓN DEL TRATADO DE ATLÁNTICO NORTE (OTAN)

La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) es una alianza militar creada en 1949 para garantizar la seguridad y la defensa colectiva de sus miembros contra posibles agresiones. Fundada por 12 países, hoy cuenta con 31 miembros, principalmente de Europa y América del Norte. La historia de la OTAN se enmarca en la tensión de la Guerra Fría, donde su principal objetivo fue contrarrestar la influencia de la Unión Soviética en Europa. La disolución del Pacto de Varsovia y la Unión Soviética en 1991 llevaron a la OTAN a redefinir sus misiones, adaptándose a nuevas amenazas como el terrorismo, los conflictos regionales y la proliferación de armas de destrucción masiva.

De esta forma, Freedman (2003) definía a la OTAN como “una alianza de defensa colectiva cuyo objetivo principal es la protección mutua de sus miembros frente a cualquier agresión, y la prevención de conflictos mediante la disuasión. La alianza ha evolucionado desde una estructura de defensa contra la Unión Soviética durante la Guerra Fría a una organización flexible adaptada a nuevos desafíos estratégicos y geopolíticos, que incluye la gestión de crisis globales, operaciones de mantenimiento de la paz y cooperación con otras organizaciones internacionales” (p. 92).

Mapa 1. La OTAN en el mundo. Miembros y fechas de adhesión.

Fuente: El Orden Mundial (2023).

3. ARMAMENTO NUCLEAR

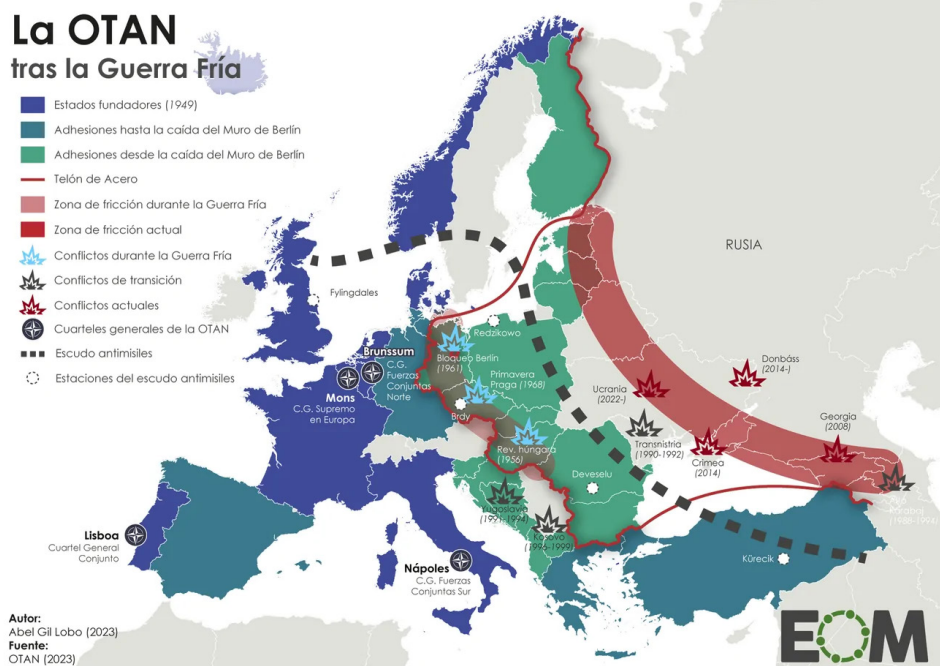
El armamento nuclear se refiere a bombas y misiles que usan reacciones nucleares para liberar enormes cantidades de energía. Su función principal es la disuasión, es decir, prevenir ataques de adversarios mediante la amenaza de una devastadora represalia, manteniendo así un equilibrio de poder y seguridad global. Según Matthew Bunn (2009), el armamento nuclear se refiere a dispositivos explosivos cuya energía destructiva proviene de la liberación de energía nuclear, ya sea por fisión o fusión nuclear. Este tipo de armamento tiene un poder devastador inmediato a través de la explosión y efectos a largo plazo debido a la radiación y los impactos ambientales, lo que lo convierte en uno de los sistemas de armas más destructivos y temidos.

4. DISUASIÓN NUCLEAR

La disuasión es una estrategia de defensa que busca prevenir acciones hostiles de adversarios mediante la amenaza de represalias significativas. Su objetivo es mantener la estabilidad y evitar conflictos, asegurando que cualquier ataque resulte en consecuencias devastadoras para el agresor, desalentando así la agre-

sión inicial. Como establecía Thomas C. Schelling (1966), quien señala que la disuasión involucra la capacidad de hacer que un adversario piense que las consecuencias de sus acciones serán inaceptables, actuando, así como un freno para que el adversario tome decisiones agresivas.

Mapa 2. La OTAN tras la Guerra Fría.

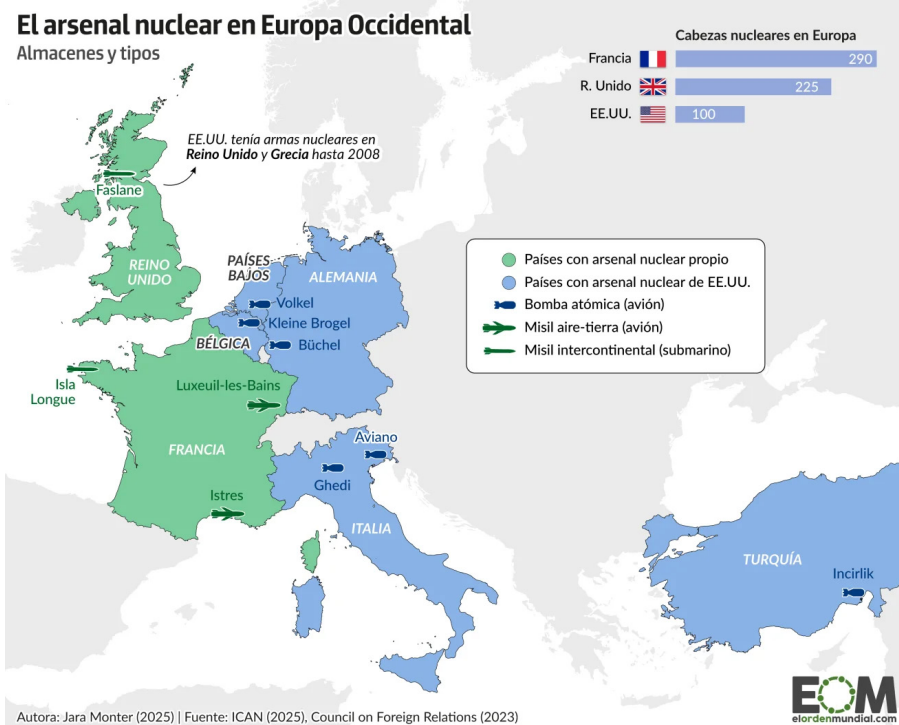


Fuente: El Orden Mundial (2023).

La teoría de disuasión nuclear se basa en la idea de que la amenaza de un ataque nuclear masivo, o el uso de armas nucleares en represalia, puede evitar que un adversario tome acciones agresivas o desencadene un conflicto armado. Esta teoría asume que, en el caso de un conflicto nuclear, las consecuencias para ambas partes serían tan devastadoras que la lógica de la destrucción mutua asegurada (MAD, por sus siglas en inglés) disuadiría a los actores de iniciar un enfrentamiento. La disuasión nuclear, por tanto, se centra en el uso de la amenaza de la destrucción masiva como un medio para evitar la guerra.

Según Lawrence Freedman (2003), la teoría de disuasión nuclear se centra en la creación de una “destrucción mutua asegurada”, en la que las armas nucleares de ambos bandos actúan como un factor disuasivo para evitar el inicio de un conflicto armado. Freedman (2003) explica que: “La teoría de la disuasión nuclear se basa en la premisa de que la amenaza de retaliación nuclear, en caso de un conflicto, hará que las potencias rivales eviten el uso de armas nucleares por temor a las consecuencias devastadoras” (p. 12).

Mapa 3. El arsenal nuclear en Europa Occidental.



Fuente: El Orden Mundial (2023).

5. MANTENIMIENTO DE LA PAZ

Según Guéhenno (2007), el mantenimiento de la paz no se trata solo de prevenir conflictos, sino de asegurar una estabilidad duradera mediante el compromiso activo con los procesos políticos y la construcción de instituciones efectivas en los países en conflicto. Guéhenno (2007) explica que el mantenimiento de la paz no es solo una cuestión de intervención militar, sino de ayudar a los países a construir la paz desde dentro, mediante el fortalecimiento de sus instituciones y el compromiso con la gobernanza democrática.

En la siguiente investigación se pretende hacer uso del método hermenéutico a través del análisis documental dado que el tema implica explorar fuentes secundarias complejas, como documentos estratégicos, tratados y literatura académica. La hermenéutica se justifica porque permite interpretar críticamente cómo los textos reflejan las posturas políticas, éticas y estratégicas de los actores involucrados en la disuasión nuclear y en la dinámica de seguridad global. Por ejemplo, al analizar documentos clave, como tratados de la OTAN o discursos oficiales, es posible desentrañar las intenciones detrás de las políticas de disuasión y su impacto en el mantenimiento de la paz.

El análisis documental es un proceso sistemático que consiste en identificar, evaluar e interpretar documentos relevantes para una investigación, con el propósito de extraer información significativa y fundamentar teóricamente el estudio. Según Bowen (2009), este método permite organizar y analizar datos secundarios contenidos en documentos escritos, como informes, libros, artículos académicos y registros oficiales, para comprender fenómenos complejos y contextualizar problemáticas. Es especialmente útil cuando se busca una aproximación cualitativa que profundice en conceptos y narrativas relevantes.

El método hermenéutico, originado en la filosofía, es una técnica interpretativa que busca comprender el significado profundo de los textos mediante un proceso de análisis contextual, histórico y lingüístico. Gadamer (1989) explica que este método no solo interpreta el contenido literal, sino también la intención y el contexto cultural del autor, permitiendo así un diálogo entre el texto y el lector. La hermenéutica es clave para desentrañar conceptos complejos y relacionados con perspectivas humanas y sociales.

El análisis documental a través del método hermenéutico es idóneo para esta investigación sobre la OTAN como instrumento de disuasión para el mantenimiento de la paz, dado que el tema implica explorar fuentes secundarias complejas, como documentos estratégicos, tratados internacionales, reportes de defensa y literatura académica.

La hermenéutica se justifica porque permite interpretar críticamente cómo los textos reflejan las posturas políticas, éticas y estratégicas de los actores involucrados en la disuasión nuclear y en la dinámica de seguridad global. Por ejemplo, al analizar documentos clave, como tratados de la OTAN o discursos oficiales, es posible desentrañar las intenciones detrás de las políticas de disuasión y su impacto en el mantenimiento de la paz.

Bowen (2009) argumenta que el análisis documental es esencial para investigaciones cualitativas porque proporciona un marco para contextualizar fenómenos a través de fuentes secundarias verificables. Por su parte, Gadamer (1989) subraya que “la interpretación no es una simple reproducción de significado, sino un proceso activo de diálogo entre el lector y el texto” (p. 305). Esto es crucial para entender cómo los discursos de la OTAN son construidos y percibidos desde múltiples perspectivas.

Este contraste permite identificar tensiones y contradicciones en el discurso sobre la disuasión nuclear, lo que puede llevar a una comprensión más matizada del tema.

A medida que se desarrollan las categorías y se realizan comparaciones, se puede comenzar a formular teorías emergentes. Por ejemplo, una teoría que podría

surgir del análisis es que la disuasión nuclear de la OTAN, aunque efectiva en el contexto de la Guerra Fría, enfrenta desafíos significativos en el entorno de seguridad contemporáneo. Esto se debe a la aparición de actores no estatales, la creciente competencia entre grandes potencias y la necesidad de abordar nuevas amenazas como el terrorismo nuclear y la ciberseguridad. Esta teoría podría ser respaldada por la evidencia recopilada en el artículo y las opiniones de diversos autores.

Es importante considerar cómo la disuasión nuclear de la OTAN ha sido influenciada por factores políticos, sociales y éticos. La crítica de Rauf sobre la militarización y la obstrucción del desarme global invita a una reflexión sobre la responsabilidad de la OTAN en la promoción de la paz y la seguridad internacional.

Finalmente, al aplicar el análisis documental al artículo, se puede concluir que la disuasión nuclear de la OTAN es un tema complejo que requiere un análisis multidimensional. La recopilación de documentos de relevancia académica para su comparación, el desarrollo de categorías y la teorización permiten una comprensión más profunda de cómo la OTAN ha utilizado la disuasión nuclear como herramienta de mantenimiento de la paz, así como de los desafíos y críticas que enfrenta en el contexto actual. Este enfoque metodológico no solo enriquece el análisis del artículo, sino que también proporciona un marco para futuras investigaciones sobre la disuasión nuclear y la seguridad internacional.

El análisis de la disuasión nuclear nos arroja tres categorías principales: la efectividad histórica de la disuasión nuclear, las críticas contemporáneas a esta estrategia y la necesidad de adaptación a nuevas amenazas. A continuación, se amplían estos hallazgos, proporcionando un contexto más profundo y una discusión más detallada sobre cada uno de ellos. La disuasión nuclear ha sido un componente central de la estrategia de defensa de la OTAN desde su creación en 1949. Durante la Guerra Fría, la amenaza de un conflicto nuclear entre las superpotencias llevó a la acumulación de arsenales nucleares y a la adopción de la doctrina de la “destrucción mutua asegurada” (MAD). Esta doctrina, que sostiene que el uso de armas nucleares por una superpotencia resultaría en la aniquilación de ambas, ha sido fundamental para prevenir conflictos directos entre potencias nucleares.

La literatura sugiere que la disuasión nuclear ha sido efectiva en la reducción de riesgos bélicos en Europa. Brooks y Wohlforth (2016) argumentan que la presencia de armas nucleares dentro de la OTAN ha contribuido a la estabilidad en la región, minimizando el riesgo de enfrentamientos directos. Este hallazgo es respaldado por el análisis de la historia de la Guerra Fría, donde la amenaza nuclear actuó como un freno a la agresión militar. La existencia de un equilibrio de poder nuclear ha llevado a una situación en la que las potencias nucleares son

reacias a entrar en conflictos armados, lo que ha permitido mantener una paz relativa en Europa durante décadas.

Sin embargo, la efectividad de la disuasión nuclear no se limita a su capacidad para prevenir conflictos. También ha influido en la dinámica de las relaciones internacionales, estableciendo un marco en el que las potencias nucleares deben considerar cuidadosamente las consecuencias de sus acciones. La disuasión nuclear ha proporcionado a la OTAN una herramienta para gestionar las tensiones estratégicas y mantener la paz en un entorno internacional complejo. A pesar de su efectividad histórica, la disuasión nuclear enfrenta críticas significativas en el contexto actual. La evolución del entorno de seguridad global, marcada por la aparición de actores no estatales y la creciente competencia entre grandes potencias, ha llevado a cuestionar la relevancia de la disuasión nuclear como estrategia de defensa.

La Crisis de los Misiles de Cuba (1962) es un ejemplo clásico de disuasión nuclear, donde las estrategias de seguridad y defensa nuclear de Estados Unidos y la OTAN jugaron un papel crucial para evitar un enfrentamiento directo con la Unión Soviética. La capacidad de represalia asegurada fue un elemento central que permitió gestionar la crisis y obligó a las partes a negociar, destacando la importancia de la disuasión en mantener el equilibrio de poder durante la Guerra Fría.

Se menciona que la OTAN, como alianza militar occidental, adoptó políticas estratégicas que incluían la posibilidad de emplear armamento nuclear en caso de un ataque soviético. Estas políticas reflejaron el concepto de “paz a través de la fuerza”, donde la amenaza creíble de una respuesta nuclear equilibraba las tensiones y prevenía una guerra total. La intervención de la OTAN en los Balcanes, específicamente durante la Guerra de Bosnia (1992-1995), marcó un punto de inflexión en la historia de la Alianza al convertirse en su primera misión armada. Este conflicto surgió tras la disolución de Yugoslavia y estuvo caracterizado por tensiones étnicas entre bosnios musulmanes, croatas católicos y serbios ortodoxos, lo que culminó en genocidios y limpiezas étnicas.

La OTAN inicialmente estableció una zona de exclusión aérea sobre Bosnia a través de la Operación Deny Flight en 1993, autorizada por la ONU para hacer cumplir sanciones y proteger áreas seguras. En 1995, la OTAN lanzó ataques aéreos, incluidos bombardeos contra posiciones serbobosnias en respuesta a la masacre de Srebrenica, donde aproximadamente 8,000 bosnios musulmanes fueron asesinados. Esto dio paso a la Operación Deliberate Force, una campaña militar más intensa que presionó a las partes beligerantes a negociar el Acuerdo de Dayton, el cual puso fin a la guerra en 1995.

La intervención demostró la capacidad de la OTAN para actuar bajo el mandato de la ONU y operar como una fuerza de paz y seguridad colectiva en conflictos internacionales. Sin embargo, su papel también fue objeto de críticas por la lentitud inicial en prevenir atrocidades como las ocurridas en Srebrenica y por las limitaciones operativas que impidieron una intervención más decisiva en las etapas tempranas del conflicto.

Tariq Rauf (2020) ofrece una crítica contundente a la disuasión nuclear de la OTAN, argumentando que esta estrategia perpetúa la militarización y dificulta los esfuerzos hacia el desarme global. Rauf sostiene que la modernización del arsenal nuclear de la OTAN refuerza la polarización global y obstruye el avance de tratados de desarme, como el Tratado sobre la Prohibición de las Armas Nucleares (TPNW). Esta crítica resuena con las preocupaciones éticas sobre el uso de armas nucleares y su compatibilidad con el derecho internacional. La dependencia de la disuasión nuclear puede ser vista como un obstáculo para el progreso hacia un mundo sin armas nucleares, lo que plantea interrogantes sobre la moralidad de mantener arsenales nucleares en un contexto donde la paz y la seguridad global son cada vez más vulnerables.

Además, la crítica contemporánea también se centra en el riesgo de escalada nuclear. Rühle (2021) señala que la OTAN ha adoptado un enfoque más cauteloso respecto al uso de armas nucleares, dado el riesgo de escalada y las preocupaciones por la opinión pública en los países miembros. La percepción de que la disuasión nuclear es una solución viable a las tensiones internacionales puede llevar a una escalada de conflictos, donde las potencias nucleares se ven impulsadas a utilizar su arsenal como una herramienta de coerción. Este ciclo de amenazas nucleares puede exacerbar las tensiones internacionales en lugar de mitigarlas, lo que plantea serias dudas sobre la efectividad de la disuasión nuclear en el contexto actual.

La aparición de actores no estatales y la creciente competencia entre grandes potencias han introducido nuevas dinámicas en la seguridad global que requieren una reevaluación de la disuasión nuclear. La OTAN se enfrenta a desafíos emergentes, como el terrorismo nuclear y la ciberseguridad, que no pueden ser abordados únicamente a través de la disuasión nuclear. La literatura sugiere que la OTAN debe considerar un enfoque más holístico que incluya la resolución de conflictos y la diplomacia activa. Sloan (2016) argumenta que la disuasión nuclear no debe verse como un fin en sí mismo, sino como un medio dentro de una estrategia de seguridad colectiva más amplia. Esto implica la necesidad de fortalecer los mecanismos de resolución de conflictos y promover la cooperación internacional para abordar las amenazas emergentes. La necesidad de adaptación también se refleja en la evolución de las capacidades militares.

La modernización de las fuerzas convencionales y el desarrollo de nuevas tecnologías, como la ciberseguridad y la guerra electrónica, son esenciales para abordar los desafíos contemporáneos. La OTAN debe ser capaz de responder a una variedad de amenazas, no solo a través de la disuasión nuclear, sino también mediante la mejora de sus capacidades convencionales y la promoción de la estabilidad regional. Los hallazgos del estudio indican que, aunque la disuasión nuclear ha sido efectiva en el pasado, su relevancia en el contexto actual es cuestionable. La literatura revisada sugiere que la OTAN debe reevaluar su postura nuclear y considerar un enfoque más equilibrado que incluya el desarme y la no proliferación. Esto es especialmente importante dado el cambio en el entorno de seguridad global, donde las amenazas emergentes requieren una respuesta más integral.

El Dual-Track Decision de 1979 fue una estrategia adoptada por la OTAN para abordar la creciente amenaza que representaban los misiles SS-20 soviéticos, un sistema de alcance intermedio capaz de atacar objetivos estratégicos en Europa con alta precisión. Este plan ofrecía dos rutas simultáneas: por un lado, desplegar misiles estadounidenses Pershing II y cruceros GLCM en Europa, y por otro, buscar negociaciones diplomáticas con la Unión Soviética para reducir los arsenales nucleares. Este enfoque respondía al temor europeo de quedar vulnerables ante la paridad nuclear entre las superpotencias, que debilitaba la confianza en la disuasión extendida de Estados Unidos.

La crisis de los Euromisiles se intensificó cuando la OTAN comenzó a implementar este despliegue en 1983. Alemania Occidental jugó un papel crucial al alojar los Pershing II en su territorio, lo que reflejaba su compromiso con la estrategia de la OTAN, a pesar de las protestas internas y la oposición de movimientos pacifistas. Líderes como Helmut Schmidt y Helmut Kohl apoyaron estas decisiones estratégicas, argumentando que reforzaban la posición negociadora frente a la URSS (CVCE, 2014).

Colbourn (2022) sostenía que Alemania ha sido un pilar fundamental en la arquitectura nuclear de la OTAN desde la Guerra Fría. Como receptor de armamento nuclear táctico, su rol simbolizaba la integración europea en la estrategia de disuasión de la Alianza. Sin embargo, también enfrentaba tensiones internas, ya que la población alemana veía con escepticismo el estacionamiento de misiles en su territorio. Esta ambivalencia subrayaba la compleja dinámica entre los intereses de seguridad transatlánticos y las sensibilidades locales.

La guerra en Ucrania marcó un giro en la estrategia de seguridad de la OTAN. En 2022, el concepto estratégico de la OTAN reafirmó el papel de las armas nucleares como último recurso de disuasión frente a amenazas existenciales. Además, como la misma OTAN (2022) sostiene, se intensificaron los

esfuerzos para modernizar las capacidades nucleares y reforzar el despliegue en Europa del Este, especialmente en países cercanos a Rusia, como Polonia y Rumania. Este cambio refleja un retorno a los principios de disuasión flexible y credibilidad, pero adaptados a un entorno de seguridad más impredecible debido a las tensiones con Rusia.

La crítica de Rauf (2020) sobre la militarización y la polarización global resalta la necesidad de un cambio en la estrategia de la OTAN. La dependencia de la disuasión nuclear puede no solo ser ineficaz, sino también contraproducente, creando un ciclo de amenazas que exacerban las tensiones internacionales. Este hallazgo es consistente con la perspectiva de Freedman (2003), quien señala que la efectividad de la disuasión nuclear depende no solo de las capacidades tecnológicas, sino también de la credibilidad de las intenciones de los actores involucrados.

La interpretación de estos hallazgos sugiere que la OTAN se encuentra en una encrucijada. Por un lado, la disuasión nuclear ha sido un pilar fundamental de su estrategia de defensa, pero, por otro lado, el contexto actual exige una reevaluación de esta estrategia. La necesidad de adaptarse a nuevas amenazas y de abordar las preocupaciones éticas sobre el uso de armas nucleares son aspectos cruciales que deben ser considerados en la formulación de políticas futuras.

Comparando los hallazgos con la literatura existente, se observa una convergencia en la necesidad de una reevaluación de la disuasión nuclear. Mientras que algunos autores, como Brooks y Wohlforth (2016), enfatizan la importancia de la disuasión nuclear para la estabilidad, otros, como Rauf (2020) y Sloan (2016), abogan por un enfoque más equilibrado que incluya el desarme y la diplomacia. Esta tensión entre la necesidad de disuasión y la urgencia de desarme refleja un dilema teórico y práctico en la política de seguridad internacional. Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son significativas. La OTAN debe considerar la posibilidad de reducir su dependencia de las armas nucleares y explorar alternativas que promuevan la paz y la seguridad global.

CONCLUSIONES

La disuasión nuclear de la OTAN ha sido un pilar fundamental en la arquitectura de seguridad global desde su creación, desempeñando un papel crucial en la prevención de conflictos a gran escala y en la estabilidad de Europa durante la Guerra Fría y más allá. Sin embargo, el contexto geopolítico actual presenta desafíos sin precedentes que requieren una reevaluación crítica de esta estrategia. La evolución de las amenazas, incluyendo la proliferación nuclear, el terrorismo y la ciberseguridad, ha transformado el panorama de la seguridad internacional, lo que hace necesario que la OTAN adapte su enfoque hacia la disuasión nuclear.

Uno de los principales hallazgos del análisis es que, aunque la disuasión nuclear ha sido efectiva en la reducción de riesgos bélicos entre potencias nucleares, su mantenimiento y modernización pueden perpetuar un ciclo de militarización y desconfianza. Autores como Rauf (2020) argumentan que la estrategia de disuasión nuclear de la OTAN no solo obstaculiza los esfuerzos hacia el desarme global, sino que también contribuye a la inestabilidad internacional al reforzar la polarización entre naciones. Este dilema ético plantea la necesidad de un enfoque más equilibrado que combine la disuasión nuclear con iniciativas de desarme y diplomacia activa.

Además, la creciente preocupación por la opinión pública en los países miembros de la OTAN sugiere que la estrategia nuclear debe ser reevaluada para reflejar un compromiso más amplio con la paz y la seguridad global. La percepción de que las armas nucleares son una solución viable a las tensiones internacionales puede ser contraproducente, ya que podría incitar a una carrera armamentista y aumentar la vulnerabilidad global. Por lo tanto, es esencial que la OTAN desarrolle una estrategia nuclear que no dependa exclusivamente de la disuasión, sino que integre mecanismos de resolución de conflictos y cooperación internacional.

La disuasión nuclear de la OTAN debe evolucionar para enfrentar los desafíos contemporáneos de manera efectiva. Esto implica no solo una revisión de las capacidades nucleares, sino también un compromiso renovado con el desarme y la no proliferación. La OTAN tiene la oportunidad de liderar en la promoción de un entorno de seguridad más estable y menos dependiente de las armas nucleares, contribuyendo así a un futuro más seguro y pacífico. La adaptación de su estrategia nuclear no solo beneficiará a los miembros de la Alianza, sino que también tendrá un impacto positivo en la seguridad internacional en su conjunto, fomentando un orden mundial más cooperativo y menos conflictivo.

REFERENCIAS

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brooks, S. G., & Wohlforth, W. C. (2008). *World out of balance: International relations and the challenge of American primacy*. Princeton University Press.
- El Orden Mundial. (2024). Países de la OTAN. El Orden Mundial. Recuperado el 5 de octubre de 2024, de <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/paises-otan/>
- Freedman, L. (2003). *The evolution of nuclear strategy*. Palgrave Macmillan.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2a ed.). Continuum Publishing Group.

- Guéhenno, J.-M. (2007). The United Nations and the maintenance of international peace and security. En R. Foot, S. N. MacFarlane, & M. Mastanduno (Eds.), *The United Nations and the maintenance of international peace and security* (págs. 21-44). Oxford University Press.
- Jervis, R. (1976). *Perception and misperception in international politics*. Princeton University Press.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques* (2a ed.). New Age International Publishers.
- Lieber, K. A., & Press, D. G. (2006). The rise of U.S. nuclear primacy. *Foreign Affairs*, 85(2), 42-54.
- Pifer, S. (2019). *The future of U.S. nuclear weapons policy*. Brookings Institution Press.
- Rühle, M. (2021). *NATO and nuclear deterrence: A changing strategic environment*. NATO Defense College Research Papers, 16, 1-18.
- Schelling, T. C. (1966). *Arms and influence*. Yale University Press.
- Sloan, S. R. (2016). *Defense of the West: NATO, the European Union, and the Transatlantic Bargain*. Manchester University Press.
- Tertrais, B. (2018). Nuclear deterrence in the 21st century: Lessons from the Cold War for a new era of strategic instability. *Proliferation Papers*, 57, 1-25.
- Walt, S. M. (1987). *The origins of alliances*. Cornell University Press.
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics*. Addison-Wesley.

Reseñas

Amor, sexo y pecado en Mérida colonial

Autor: Luis Alberto Ramírez Méndez

Comentario de: Juan Carlos Morales Manzur*

Amor, sexo y pecado en Mérida colonial, obra del destacado historiador venezolano Luis Alberto Ramírez Méndez, constituye una investigación de referencia en los estudios sobre las mentalidades, las prácticas afectivas y los dispositivos de control social en el contexto hispanoamericano. A través de un enfoque interdisciplinario que articula la historia social, la genealogía crítica y los estudios de género, el autor desentraña las complejas dinámicas del deseo, la transgresión y la normatividad en la Mérida de los siglos XVIII y XIX.

Ramírez Méndez no se limita a describir episodios escandalosos o relaciones amorosas fuera del marco legal; su análisis va más allá, al explorar cómo el amor y la sexualidad se inscriben en estructuras de poder, prestigio y legitimación social. El matrimonio, lejos de ser una simple unión afectiva, se revela como un instrumento estratégico para la reproducción de jerarquías, donde el honor, la riqueza y la obediencia a los códigos eclesiásticos y civiles se imponen sobre los deseos individuales.



* Miembro de Número de Academia de Historia del estado Zulia. Universidad del Zulia. Juan Carlos Morales Manzur es un académico venezolano con una extensa carrera. Historiador, genealogista y escritor, ha obtenido múltiples títulos universitarios, incluyendo varios doctorados. Ha sido docente e investigador en diversas universidades y ha ocupado cargos directivos en instituciones culturales y de preservación histórica. Correo: jcmroman@gmail.com. ORCID: [0000-0003-0887-1065](https://orcid.org/0000-0003-0887-1065)

El estudio se apoya en fuentes documentales inéditas, conservadas en archivos nacionales y extranjeros, que permiten reconstruir casos concretos de relaciones amorosas, ilícitas o legitimadas, y sus consecuencias jurídicas, sociales y emocionales. La obra se estructura en torno a tres ejes temáticos: el amor como vínculo afectivo y transgresor; el sexo como práctica regulada y estigmatizada; y el pecado como categoría moral y jurídica que delimita la conducta aceptable en la sociedad colonial.

Uno de los aportes más significativos del libro es la revisión crítica de los estereotipos de género. Ramírez Méndez cuestiona las representaciones tradicionales de la mujer como sujeto pasivo y subordinado, y muestra cómo las femineidades y masculinidades fueron construidas y vigiladas mediante dispositivos simbólicos y legales que sancionaban cualquier desviación del modelo normativo. En este sentido, el autor propone una lectura performativa de las identidades, donde el género, la clase y la raza se entrecruzan para definir lo aceptable y lo punible.

Asimismo, el texto aborda las relaciones disfuncionales marcadas por la violencia, el abuso y la instrumentalización del cuerpo como medio de control. Familias enteras, como los Angulo o los Lobo, son estudiadas como núcleos de transgresión y reproducción de conductas ilícitas, lo que permite al autor reflexionar sobre la persistencia de patrones culturales y la posible transmisión intergeneracional de comportamientos marginales.

La trascendencia de este estudio radica en su capacidad para desnaturalizar los discursos hegemónicos sobre el amor y la sexualidad, mostrando que lo íntimo fue siempre político. En el contexto emeritense, el matrimonio no fue una simple unión sentimental, sino un dispositivo de reproducción de jerarquías, donde el linaje, la honra y la obediencia a los códigos eclesiásticos y civiles se impusieron sobre los afectos. Ramírez Méndez revela cómo las estrategias matrimoniales respondían a lógicas de acumulación simbólica y material, subordinando los deseos individuales a los intereses familiares y comunitarios.

Uno de los aportes más agudos de la obra es su revisión crítica de las identidades de género. El autor desmonta la visión tradicional de la mujer colonial como sujeto pasivo, y muestra cómo las femineidades y masculinidades fueron construidas mediante estereotipos que delimitaban lo “correcto” y lo “desviado”. Esta construcción no fue inocente: sirvió para legitimar la vigilancia, el castigo y la exclusión. En este sentido, Ramírez Méndez se inscribe en una genealogía de pensamiento que entiende el género como una categoría performativa, atravesada por la clase, la raza y el poder.

La obra también cuestiona la épica con que se ha representado a ciertas mujeres transgresoras, mostrando que esa exaltación muchas veces oculta las con-

diciones reales de opresión, violencia y precariedad en que vivieron. El erotismo femenino, lejos de ser una expresión libre, estuvo condicionado por códigos morales que sancionaban cualquier desviación del ideal virginal y conyugal.

Desde el punto de vista metodológico, el libro se apoya en fuentes documentales inéditas, lo que le permite construir una microhistoria de las pasiones, los pecados y las resistencias. Los casos judiciales analizados no son simples anécdotas: son ventanas a las mentalidades, a los miedos y a las estrategias de supervivencia en una sociedad profundamente normativizada. El autor logra articular lo individual con lo estructural, lo emocional con lo institucional, ofreciendo una lectura compleja y matizada de la vida colonial.

Ramírez Méndez no solo aporta nuevos datos: desafía los marcos interpretativos que han dominado la historiografía sobre la colonia. Su obra se inscribe en una corriente que busca descentralizar el relato oficial, visibilizar lo marginal y repensar las categorías desde las cuales se ha narrado el pasado. En este sentido, su estudio sobre el erotismo, el pecado y la afectividad en Mérida colonial es también una crítica a la forma en que la historia ha sido escrita: desde la norma, desde el poder, desde la exclusión.

La trascendencia de esta obra no se limita al campo historiográfico. En un contexto contemporáneo donde se siguen debatiendo los derechos sexuales, la autonomía corporal y la diversidad de género, el libro de Ramírez Méndez ofrece claves para entender cómo se han construido —y naturalizado— las fronteras entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre el deseo permitido y el deseo castigado. Al revelar las raíces coloniales de estas construcciones, el autor contribuye a una reflexión crítica sobre el presente.

La obra *Amor, sexo y pecado en Mérida colonial* de Luis Alberto Ramírez Méndez representa un hito en la historiografía venezolana y latinoamericana por su capacidad de articular hechos concretos con categorías analíticas que desafían los marcos tradicionales de interpretación. Su aporte no se limita a la reconstrucción de casos judiciales o relaciones afectivas en la Mérida colonial, sino que ofrece una relectura crítica de la cultura jurídica, moral y social que estructuró la vida cotidiana en Hispanoamérica.

En suma, *Amor, sexo y pecado en Mérida colonial* es una obra que interpela las narrativas oficiales sobre la moralidad colonial, y ofrece una mirada aguda, documentada y profundamente humana sobre los afectos, los cuerpos y las normas que los encauzaban. Es un llamado a repensar la historia desde las grietas del deseo, la resistencia y la dignidad de quienes vivieron al margen de la legalidad, pero en el centro de la experiencia social.

Instrucciones a los autores

1.- Enviar sus manuscritos al/la Editor (a) de Opción, vía correo electrónico o a la sede de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia, Av. Universidad, diagonal al Cuartel El Libertador, Maracaibo, Venezuela.

2.- Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones.

3.- Los trabajos versarán sobre temas relativos a investigaciones científicas concluidas parcial o totalmente, ensayos críticos o filosóficos, con reflexión teórica o discusión sobre problemas coyunturales. Las áreas de la revista son las generales de las Ciencias Sociales y Humanas, y las específicas Filosofía, Antropología, Ciencias de la Comunicación y Estudios del Desarrollo. Otras áreas de publicación podrán ser consultadas con el Editor o el Comité Editorial, quienes dictaminarán lo conducente.

4.- Los trabajos serán aceptados por la relevancia del tema que traten, su originalidad, aportes, actualización y nivel científico, normas de estilo y las normas editoriales convenidas.

5.- Los trabajos serán sometidos a una experticia a doble ciego por parte de un Comité de Árbitros-Especialistas de reconocido prestigio, a fin de mantener un elevado nivel académico y científico.

6.- De manera especial se exigirá que, en los trabajos presentados para ser evaluados, según la trascendencia e importancia de cada caso, sean citadas publicaciones periódicas de prestigio, especialmente aquellas que se encuentren validadas en índices de 'prestigio académico, tales como Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, DOAJ u otros similares.

7.- El autor o autores enviarán junto con su trabajo para ser evaluado y publicado una vez haya sido aprobado, una carta de manifestación de originalidad, haciendo constar que su artículo no ha sido enviado a otra Revista científica para el mismo proceso.

8.- El autor enviará un original y tres copias ciegas de su manuscrito a la sede de la Revista o su apartado postal, en caso de que su envío sea en físico, o un

archivo contentivo de dicho trabajo a los correos electrónicos que se indican, de acuerdo con las siguientes normas editoriales:

Extensión del Trabajo: En el caso de los artículos, la extensión no debe ser mayor de treinta (30) cuartillas, tipo de letra times new roman, tamaño 12, en papel tamaño carta, con un interlineado de 1,5 espacios, con un margen de 2cm por cada lado, una sola cara y enviarlo a través del correo electrónico de la Revista: opcioneditorialluz@gmail.com.

Título: Debe ser de un máximo de quince (15) palabras, explicativo y contener la esencia del trabajo. Si el artículo es en español, el título debe traducirse al inglés. Si el artículo es en francés, el título debe traducirse al inglés y al español. Si el artículo es en inglés, el título debe traducirse al español. Si el artículo es en portugués o italiano, el título deberá igualmente traducirse al español y al inglés.

Autor (es): Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales. No podrán ser más de (4) cuatro autores, salvo que se someta a consideración del Comité Editorial y éste así lo apruebe.

El nombre de la institución de adscripción de los autores del trabajo, la dirección electrónica institucional del autor, el código ORCID y una biodata al final del artículo, después de las Referencias bibliográficas.

Resumen: No mayor de cien (100) palabras, espacio sencillo, en el idioma del trabajo, y en español e inglés, preferentemente conteniendo el objetivo principal del trabajo, la metodología, los resultados y conclusiones principales.

Palabras clave: Con el fin de facilitar la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales, deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, en un número no mayor de cinco.

Apartados y sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábica, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor/fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguida por la letra "p" y un punto (p.) y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a García (1998, p.:45); si no es cita textual sino una paráfrasis, solo se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo a García (1998) o (García, 1998). Si hay varias obras

del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (García, 2008^a, p.12), García (2008b, p. 24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008:90) o (Reyes y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). 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, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. Cuando la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursiva; en tanto si la cita tiene más de 40 palabras deberá ir en párrafo aparte con un interlineado simple con una margen izquierdo de 2 cm extra del resto del texto, sin comillas. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 7ma edición. Un resumen guía de las Normas APA 7ma. Edición, puede visualizarse en: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

Referencias: Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1 cm, 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. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. 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.

LIBROS

Apellidos(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (Nsim edición [si aplica]). Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra “editorial” a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

EJEMPLO DE LIBRO CON UN AUTOR

García Gavidia, Nelly (2020). *Claude Lévi Strauss (1908 -2009): una vida, un método, una antropología*. Fondo Editorial UNERMB.

Arrieta Ríos, Naida (2023). *De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades* (2da edición). Ediciones Clío.

EJEMPLO DE LIBRO CON DOS AUTORES

Acosta, Nora y Arenas, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Ediluz.

EJEMPLO DE LIBRO CON MÁS DE DOS AUTORES:

González, Pedro y otros (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Kopena.

EJEMPLO DE LIBRO OBTENIDO DE LA WEB

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

CAPÍTULOS DE LIBROS O PARTE DE UNA COMPILACIÓN

Apellido(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del capítulo o sección; en Apellido(s), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). Título de la obra (Nsim edición [si aplica]). Casa o ente editorial.

EJEMPLO DE CAPÍTULO DE LIBRO

Abric, Jean-Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos; en Abric, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). Ediciones Coyoacán.

ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA

Apellido(s), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del artículo. Título de la revista, volumen o año, (número), número de páginas.

EJEMPLO DE ARTÍCULOS EN REVISTA ARBITRADA IMPRESA

Montero Gutiérrez, Cecilia (2023). Cantos de arrullo y estudios decoloniales: la naturalización de las epistemes dominantes o cómo se hegemoniza desde la sutileza del canto. *CLÍO: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 3(5), 325-343.

EJEMPLO DE ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA CON DOI (DIGITAL OBJECT IDENTIFIER)

Ramírez Méndez, Luis Alberto (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*, 10(27), 69-101. doi: 10.15648/hc.27.2015.3

EJEMPLO DE ARTÍCULO EN REVISTA ARBITRADA EN LÍNEA SIN DOI

Castillo Herrera, Luis Fernando y Borregales, Yuruari (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico

venezolano. *Procesos Históricos*, 027(XIV), 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

TRABAJOS DE GRADO/TESIS INÉDITO

Apellido(s), Nombre(s) del autor(es) (año). *Título del trabajo*. [Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral]. Institución, Lugar]./Recuperado de

EJEMPLO DE TRABAJO DE GRADO/TESIS INÉDITO

Lozano Parga, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. [Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)].

EJEMPLO DE TRABAJO DE GRADO/TESIS INÉDITO EN LÍNEA

Loaiza, Manuel (2015). Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas. [Tesis de maestría]. http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

TRABAJOS PRESENTADOS EN EVENTOS CIENTÍFICOS Y/O CONFERENCIAS

Apellido(s), Nombre(s) de los autores (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 Delgado, Julio y Duran, William (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(S), Nombre(s) completo(s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. Título del periódico, página.

EJEMPLO DE ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Soto, Andreína (23 de septiembre de 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

EJEMPLO DE ARTÍCULO DE PERIÓDICO EN LÍNEA

Chirinos, Paulina (22 de septiembre de 2015). 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/ Recuperado de

EJEMPLO DE CONSTITUCIÓN

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3ra 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]/ Recuperado de

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 d 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 (Cabinimas).

PÁGINAS DE INTERNET

Apellido (s), Nombre (s) (año). *Título de la entrada*. Recuperado de

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 (s), Nombre (s) (año). Título del post. [Entrada de blog]. Recuperado de

EJEMPLO DE ENTRADA DE BLOG

Moreno, Duglas (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 (s), Nombre (s) (Productor). (día, mes y año). *Título del post* [Audio en podcast]. Recuperado de

EJEMPLO DE PODCAST

Leto, Josías (18 de Enero de 2015) “*Las Moscas*” de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. Recuperado de http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

PELÍCULA

Apellido (s), Nombre (s) (productor) y Apellido (s), Nombre (s) (director) (año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio.

EJEMPLO DE PELÍCULA

Jácome, María Eugenia (productora) y Arvelo, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Indigo Media.

AUDIO

Apellido (s), Nombre (s) del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Grabada por Apellido (s), Nombre (s) (si es distinto del escritor)]. En *Título del álbum* [Medio de grabación (CD, Vinilo, etc:)] Lugar: Sello discográfico. (Fecha de grabación si es diferente a la de copyright)

EJEMPLO DE AUDIO

Fuentes, Rubén (1964). La Bikina. [Grabada por Gualberto Ibarreto]. En *32 Grandes Éxitos* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

IMAGEN (FOTOGRAFÍA, PINTURA)

Apellido (s), Nombre (s) del artista (año). *Título de la obra* [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.

EJEMPLO DE IMAGEN

Kahlo, Frida (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

IMAGEN O VIDEO EN LÍNEA

Apellido (s), Nombre (s) (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. Recuperado de

EJEMPLO DE VIDEO EN LÍNEA

Santos, Danilo (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

X

Apellido (s) Nombre (s) [Usuario en X (día, mes y año). Contenido del Post [Post]. Recuperado de

EJEMPLO DE X

Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo [teatromayor] (19 de enero de 2015). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Post]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

FACEBOOK

Apellido (s) Nombre (s) [usuario en facebook] (día, mes y año). Contenido del post [Estado de facebook]. Recuperado de

EJEMPLO DE FACEBOOK

Hawking, Stephen. [stephenhawking] (19 de diciembre de 2014). 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]. <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Agradecimientos: Los agradecimientos que correspondan por la elaboración del trabajo, tales como aquellos organismos que financiaron la investigación, o cualquier otro que quisieran realizar los investigadores de tipo institucional, irán antes de las Referencias bibliográficas y después de las Conclusiones o Reflexiones Finales.

Anexos: Los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera al lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar, aclarar o complementar lo allí expresado.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. **Opción** podrá no incluirlas, previa comunicación al autor, si éstas no cumplen con los requisitos técnicos para su reproducción. 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 hacer 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 per-

miso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. No se aceptarán fotocopias de ilustraciones, salvo que sean documentos que no posean registros de otra naturaleza, siempre y cuando sean localizables en físico o de forma digital. Las abreviaturas utilizadas en los gráficos y tablas y su fuente se explicarán al pie de los mismos. De haber figuras o gráficos, sólo se permitirá una por página.

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 y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 2cm a la izquierda extra con respecto al resto del texto.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- 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 **Opción**.

BUENAS PRÁCTICAS

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. **Opción** entiende como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en **Opción**, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a las revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de **Opción**. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada.

Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

Uso ético de herramientas de inteligencia artificial: Los autores que utilicen herramientas de inteligencia artificial (IA) en la elaboración de sus manuscritos, ya sea para la generación de texto, análisis de datos o realización de diversas tareas, deberán declararlo explícitamente. Asimismo, los autores garantizarán que dichas herramientas no hayan sido utilizadas para copiar o parafrasear contenido de otras fuentes sin el debido reconocimiento o citado.

OTROS TRABAJOS

Se aceptan también los siguientes trabajos de extensión corta (máximo tres cuartillas): Comunicación rápida: para dar a conocer el derecho de propiedad intelectual. Notas técnicas: Descripciones de una técnica o proceso tecnológico. Cartas al editor: opciones sobre tópicos nuevos o problemas coyunturales. Noticias: información actualizada sobre eventos científicos y postgrados. Reseñas: comentarios de lectura de libros de reciente edición. Recensiones: análisis o comentarios críticos de libros de reciente edición. Documentos: textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones. Entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas que publica la revista.

OTRAS DISPOSICIONES

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de Opción, sin derecho de apelación por parte de los autores.

Instructions for authors

1.- Send your manuscripts to the Editor of Opción, via email or to the headquarters of the Experimental Faculty of Sciences, University of Zulia, Av. Universidad, diagonal to the El Libertador Barracks, Maracaibo, Venezuela.

2.- Papers must be unpublished and must not have been proposed simultaneously to other publications.

3.- Papers will deal with topics related to concluded partial or total scientific investigations, critical or philosophical essays, with theoretical reflection or discussion on current issues. The areas of the journal are the general ones of the Social and Human Sciences, and the specific ones of Philosophy, Anthropology, Communication Sciences and Development Studies. Other publication areas may be consulted with the Editor or the Editorial Committee, who will dictate what is appropriate.

4.- Papers will be accepted based on the relevance of the topic they address, their originality, contributions, updates and scientific level, style standards and agreed editorial standards.

5.- Papers will undergo double-blind peer review by a Committee of renowned Specialist Referees, in order to maintain a high academic and scientific level.

6.- Especially required will be that, in the papers submitted for evaluation, according to the significance and importance of each case, publications of renowned journals be cited, especially those validated in indexes of 'academic prestige', such as Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, DOAJ or other similar ones.

7.- Author or authors will send along with their paper to be evaluated and published once it has been approved, a letter stating originality, stating that their article has not been sent to another scientific journal for the same process.

8.- Author will send an original and three blind copies of their manuscript to the headquarters of the Journal or its post office box, if their shipment is physical, or a file containing said paper to the email addresses indicated, according to the following editorial standards:

Length of Paper: In the case of articles, the length must not exceed thirty (30) letter-size pages, times new roman font, size 12, single-spaced, with a 2cm margin on each side, submitted via the Journal's email: opcioneditorialluz@gmail.com.

Title: It must be a maximum of fifteen (15) explanatory words containing the essence of the paper. If the article is in Spanish, the title must be translated into English. If the article is in French, the title must be translated into English and Spanish. If the article is in English, the title must be translated into Spanish. If the article is in Portuguese or Italian, the title must also be translated into Spanish and English.

Author(s): Indicate full first and last names, without professional titles. There may not be more than (4) four authors, unless submitted for consideration by the Editorial Committee for approval.

Name of the authors' affiliation institution, the author's institutional email address, ORCID code and a biodata at the end of the article, after the References.

Abstract: No more than one hundred (100) words, single spaced, in the language of the paper, and in Spanish and English, preferably containing the main objective of the paper, the methodology, the main results and conclusions.

Keywords: In order to facilitate the inclusion of the article in international databases, keywords should be included in Spanish and English, no more than five.

Sections and subsections: The papers should be divided into introduction, development and conclusion. In the development, the subsections should have Arabic numerals, with free titling and division by the author, ensuring internal coherence of both discourse and theme. It is suggested, as relevant according to the theme posed in the paper, to subdivide the development into: theoretical foundations, methodology and analysis or discussion.

Citations: Quoting will be done in the text using the author-date modality indicating, in the case of a textual quote, it is placed within the parenthesis: author's last name(s), comma, year of publication of the paper, followed by the letter "p" and a period (p.) and the page number(s), for example: according to García (1998, p.:45); if not a textual quote but a paraphrase, only the year number is indicated, example: according to García (1998) or (García, 1998). If there are several papers by the same author published in the same year, they will be literally ordered alphabetically; for example, (García, 2008a, p.12), García (2008b, p. 24). If there are two authors, only the first last name of each will be

placed, for example: According to Reyes and Díaz (2008: 90) or (Reyes and Díaz, 2008: 90), following the same criterion explained above for textual quotes and paraphrases. In the case of three or more authors, the principal author's last name will be placed followed by "et al", example: (Rincón et al., 2008:45). References to unpublished papers or papers in press should be avoided if possible, as should references to private communications and documents of limited circulation, unless strictly necessary. In the case of documentary, electronic or other sources whose nature makes adoption of the author - date citation suggested in these standards unfeasible or complex, footnote citation may be used or opted for. When the quote is less than 40 words it is written immersed in the text, between quotation marks and without italics; while if the quote has more than 40 words it should go in a separate paragraph with single line spacing with a 2 cm left margin extra from the rest of the text, without quotation marks. In more specific cases, the APA 7th edition standards can be used. A guide summary of the APA 7th Edition Standards can be viewed at: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

References: References should be at the end of the article. These will be subdivided into: bibliographic, journalistic, documentary, electronic, oral and other references that have been used. They should be single spaced and with a 1cm French indentation, with 1.5 line spacing between referenced papers. The order of references is alphabetical by last name. Different papers by the same author will be organized chronologically, in ascending order, and if there are two or more papers by the same author and year, the strict alphabetical order by title will be maintained. Only papers cited in the paper should be included. Authors are responsible for the accuracy of references. If an author is cited more than once, the traditional line substituting the author's last name and first name(s) should be avoided. This is because electronic repository search engines read words and the dash has no alphabetical meaning.

BOOKS

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). *Title* (Nsimá edition [if applicable]). Publishing house or entity [should not include the word "editorial" unless it is part of the name of the publishing institution].

EXAMPLE OF BOOK WITH ONE AUTHOR

García Gavidia, Nelly (2020). *Claude Lévi Strauss (1908 -2009): una vida, un método, una antropología*. Fondo Editorial UNERMB.

Arrieta Ríos, Naida (2023). *De Pueblo Viejo a Mene Grande: Representaciones espaciales en la construcción de las identidades* (2da edición). Ediciones Clío.

EXAMPLE OF BOOK WITH TWO AUTHORS

Acosta, Nora and Arenas, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Ediluz.

EXAMPLE OF BOOK WITH MORE THAN TWO AUTHORS

González, Pedro and others (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Kopena.

EXAMPLE OF BOOK OBTAINED FROM THE WEB

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

BOOK CHAPTERS OR PART OF A COMPILATION

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). Title of chapter or section; in Last name(s), Full first names of editor(s)-compiler(s) (Ed., Comp. or Co-ord.). Title of paper (Nsim edition [if applicable]). Publishing house or entity.

EXAMPLE OF BOOK CHAPTER

Abric, Jean-Claude (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos; en Abric, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). Ediciones Coyoacán.

ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year). Title of article. *Title of journal*, volume or year, (number), page numbers.

EXAMPLE OF PRINT ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL

Montero Gutiérrez, Cecilia (2023). Cantos de arrullo y estudios decoloniales: la naturalización de las epistemes dominantes o cómo se hegemoniza desde la sutileza del canto. *CLÍO: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 3(5), 325-343.

EXAMPLE OF ARTICLE IN PEER-REVIEWED JOURNAL WITH DOI (DIGITAL OBJECT IDENTIFIER)

Ramírez Méndez, Luis Alberto (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*, 10(27), 69-101. doi: 10.15648/hc.27.2015.3

EXAMPLE OF ARTICLE IN ONLINE PEER-REVIEWED JOURNAL WITHOUT DOI

Castillo Herrera, Luis Fernando and Borregales, Yuruari (2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano. *Procesos Históricos*, 027(XIV), 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER

Last name(s), First name(s) of author(s) (year). *Title of paper*. [Undergraduate/master's thesis/doctoral thesis]. Institution, Location]./Retrieved from

EXAMPLE OF UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER

Lozano Parga, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. [Undergraduate thesis. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)].

EXAMPLE OF ONLINE UNPUBLISHED DEGREE/THESIS PAPER

Loaiza, Manuel (2015). Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas. [Tesis de maestría]. http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

PAPERS PRESENTED AT SCIENTIFIC EVENTS AND/OR CONFERENCES

Last name(s), First name(s) of author(s) (Month, year). Title of paper. Paper presented at <Name of conference> of <Organizing institution>, location.

EXAMPLE OF PAPERS PRESENTED AT SCIENTIFIC EVENTS AND/OR CONFERENCES

García Delgado, Julio and Duran, William (May, 2013). Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas. Paper presented at the Natural Hazards and Education Conference of the Faculty of Humanities and Education of the University of Zulia, Maracaibo (Venezuela).

NEWSPAPER ARTICLE

Last name(s), Full first name(s) of author(s) (year, month and day). Title of article. Title of newspaper, page.

EXAMPLE OF NEWSPAPER ARTICLE

Soto, Andreína (September 23, 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

EXAMPLE OF ONLINE NEWSPAPER ARTICLE

Chirinos, Paulina (September 22, 2015). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

CONSTITUTIONS

Title of constitution [Const.]. (date of enactment). edition number. Publisher/Retrieved from

EXAMPLE OF CONSTITUTION

Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela [Const.]. (1999). 3rd edition. Ex Libris.

LAWS

Enacting body. (day, month and year). *Title of law*. Official Gazette [where it is found]/Retrieved from

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 IN ARCHIVE

Name of archive. *Section where located*. Book or volume. File, Title or subject of document. Folio(s).

EXAMPLE OF DOCUMENTS IN ARCHIVE

General Archive of the Indies. *Audience of Caracas*. Cost aids. File 943. No. 267. Report to the general accountancy favorable to a request from the Poor Clares of the Convent of Mérida de Maracaibo in the sense that they be given from the spoils of Bishop Ramos de Lora what was necessary to make repairs. Madrid, March 31, 1796. ff. 1r-2v.

INTERVIEWS

Name of interviewee, conducted on day, month year in Place (Place).

EXAMPLE OF INTERVIEWS:

Humberto Chirinos, conducted on February 07, 2016 in the Punto Fijo neighborhood (Cabimas).

WEBSITE PAGES

Last name(s), First name(s) (year). *Title of entry*. Retrieved from

EXAMPLE OF WEBSITE PAGE

Ministry of People's Power for Education (2014). *Bicentennial Collection*. http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

BLOG ENTRY

Last name(s), First name(s) (year). Title of post. [Blog entry]. Retrieved from

EXAMPLE OF BLOG ENTRY

Moreno, Duglas (2014). Book of tricks "Distributions based on Debian GNU / Linux". [Professor Duglas Moreno's website]. <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

PODCAST

Last name(s), First name(s) (Producer). (day, month and year). *Title of post* [Audio podcast]. Retrieved from

EXAMPLE OF PODCAST:

Leto, Josías (January 18, 2015) "*Las Moscas*" by *Horacio Quiroga in Dark November* [Audio podcast]. Retrieved from http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html

FILM

Last name(s), First name(s) (producer) and Last name(s), First name(s) (director) (year). *Title of film* [Film]. Country of origin: Studio.

EXAMPLE OF FILM

Jácome, María Eugenia (producer) and Arvelo, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Film]. Venezuela: Indigo Media.

AUDIO

Last name(s), First name(s) of writer (copyright year). Title of song. [Recorded by Last name(s), First name(s) (if different from writer)]. On *Album title* [Recording medium (CD, Vinyl, etc.)]. Location: Record label. (Recording date if different from copyright)

EXAMPLE OF AUDIO

Fuentes, Rubén (1964). La Bikina. [Recorded by Gualberto Ibarreto]. On *32 Greatest Hits* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

IMAGE (PHOTOGRAPH, PAINTING)

Last name(s), First name(s) of artist (year). *Title of paper* [Format]. Location: Where exhibited.

EXAMPLE OF IMAGE

Kahlo, Frida (1944). *The Broken Column* [Painting]. Mexico: Dolores Olmedo Patiño Museum.

ONLINE VIDEO OR IMAGE

Last name(s), First name(s) (year). *Title or name of video or image* [Video/image file]. Retrieved from

EXAMPLE OF ONLINE VIDEO

Santos, Danilo (2012). *Ecological Apocalypse* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

X

Last name(s) First name(s) [User on X (day, month and year)]. Content of Post [Post]. Retrieved from

EXAMPLE OF X

Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo [teatromayor] (January 19, 2015). Van-gelis, composer of the original scores of Blade Runner and Chariots of Fire is the author of the music for Landscapes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Post]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

FACEBOOK

Last name(s) First name(s) [Facebook user] (day, month and year). Content of post [Facebook status]. Retrieved from

EXAMPLE OF FACEBOOK

Hawking, Stephen. [stephenhawking] (December 19, 2014). 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. [Facebook status]. <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Acknowledgements: Acknowledgements corresponding to the elaboration of the paper, such as those organizations that financed the research, or any other acknowledgements the researchers would like to make of an institutional type, will go before the Bibliographic References and after the Conclusions or Final Reflections.

Appendices: Appendices constitute complementary elements of the text that refer the reader to a part of the paper or outside of it, with the purpose of illustrating the ideas expressed in the text, expand, clarify or complement what is expressed there.

In the case of figures and charts, the author may accompany the original with the illustrations they deem necessary. Opción may choose not to include them, with prior communication to the author, if they do not meet the technical requirements for reproduction. Photographs and illustrations must be submitted in jpg format with a minimum resolution of 300 dpi. Legends or photo captions should not be part of the images, therefore, they must be indicated separately. Appendices should be numbered (Image 1, Illustration 2, etc.) and referenced within the text (See illustration x). The background of graphs, tables and charts should be white. It is the responsibility of the author to obtain and deliver to the journal permission to publish images that require it. Photocopies of illustrations will not be accepted, unless they are documents that do not have records of another nature, as long as they are locatable in physical or digital form. Abbrevia-

tions used in graphs and tables and their source will be explained at the foot of them. If there are figures or graphs, only one per page will be allowed.

OBSERVATIONS REGARDING WRITING AND STYLE

- The subdivisions in the body of the text (chapters, subchapters, etc.) must have Arabic numerals, except for the introduction and conclusion which are not numbered. Subchapters will be listed 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).
- Terms in Latin and foreign words must appear in italics or italics.
- The first time an abbreviation is used, it should appear in parentheses after the complete formula; subsequently only the abbreviation will be used.
- Textual quotes exceeding forty (40) words should be placed in long quote format, between quotation marks, single spaced, with a 2cm left margin extra with respect to the rest of the text.
- The beginning of each paragraph is not indented.
- Footnotes should appear in Arabic numerals.
- While the use of footnotes is allowed, they will have an explanatory and expansive character (if warranted) of the ideas put forward in the paper. The use of footnotes for citation or reference data will not be accepted, except for references to documents in archives.
- Charts, graphs, illustrations, photographs, maps and the like 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. E.g.: Source: Márquez, 2012.
- Charts, tables, graphs, illustrations and the like should preferably be self-produced (unless the paper presented involves the analysis of appendices of external authorship). Their insertion must be fully justified and strictly related to the subject matter and/or aspects covered in the paper submitted to Opción.

GOOD PRACTICES

Regarding plagiarism: Plagiarism implies lack of originality in papers. Opción understands original paper as “that scientific, artistic, literary or any other

kind of paper that results from the inventiveness of its author”, according to the definition of the Royal Spanish Academy. Plagiarism, meanwhile, constitutes the act of copying others’ papers and attributing their authorship to oneself. Plagiarism occurs when taking an idea, external text, or even the complete paper. These actions are considered improper behavior, which can lead to sanctions such as the temporary or permanent veto of authors from publishing in Opción, depending on the severity of the case. If plagiarism is discovered before the article’s publication, it will not be published and will be discarded; if discovered after its publication, it will be withdrawn from the electronic version, with notification of its withdrawal due to proven plagiarism.

Redundancy: Papers derived from the same project initiative will not be considered “redundant” to the extent that the question or aspect posed is different. The approach to data, aspects not considered in previous papers (a more advanced stage or definitive results), the application of the same methodology in other spaces, further reflection on an aspect addressed previously. In the event of the existence of previous papers derived from the same project, they must be cited (failure to do so will be considered plagiarism or “self-plagiarism”) and, likewise, clarify the differences with respect to the paper submitted for evaluation by means of an explanatory note.

Papers submitted to journals must be original and unpublished, unless it is clearly stated that a paper is being republished with the express knowledge of the author and the editorial team of the journals or publication, with the prior approval of Opción’s editorial committee. Papers that have been written on information that has already been extensively discussed in a previous publication, or that is part of material already published in any medium (print or electronic) will not be accepted. Only those articles that have been rejected by other journals, or that are based on a preliminary publication (an abstract published in conference proceedings, a poster or an extensive paper in refereed conference proceedings) will be considered.

Conflicts of interest: Authors must disclose in their manuscript any financial or other conflicts of interest that could influence the results or interpretation of their paper. Examples of possible conflicts of interest that should be described include employment and salaries, consultancies, stock ownership, fees, paid expert testimony and grants or other funding directly related to the research carried out. It is therefore necessary for authors to report, preferably as an author’s note in the submitted material, possible conflicts of interest in the research paper.

Ethical Use of Artificial Intelligence Tools: Authors who use artificial intelligence (AI) tools in the preparation of their manuscripts, whether for text

generation, data analysis, or the performance of various tasks, must declare this explicitly. Likewise, the authors will ensure that these tools have not been used to copy or paraphrase content from other sources without proper acknowledgment or citation.

OTHER PAPERS

The following short papers are also accepted (maximum three pages): Rapid communication: to publicize intellectual property rights. Technical notes: Descriptions of a technique or technological process. Letters to the editor: options on new topics or current issues. News: updated information on scientific events and postgraduate courses. Reviews: reading commentary on recently published books. Critical Reviews: analysis or critical commentary on recently published books. Documents: texts of a historical, legal nature, agreements, declarations. Interviews: conducted for research purposes. All these papers must refer to the areas published by the journal.

OTHER PROVISIONS

Originals will not be returned, and the Editorial Committee reserves the right to make adjustments and changes to ensure publication quality. The order of publication and thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Committee, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Any other unforeseen situation will be resolved by the editors as they deem appropriate in Opción's interest, without right of appeal by the authors.

Proceso de evaluación por pares mediante el sistema doble ciego

1. PRIMERA FASE. RECEPCIÓN

El proceso de evaluación comienza con la recepción del artículo enviado al Editor jefe o al Comité Editorial. Una vez que el trabajo ha ingresado al proceso de evaluación, se le informará al autor inmediatamente que el mismo ha sido recibido correctamente. Los envíos por parte de los autores deberán realizarse vía plataforma OJS o bien al correo de la revista: opcioneditorialluz@gmail.com. Una vez concluida esta fase inicial, el proceso continuará de acuerdo con las siguientes tres fases, identificadas como Segunda Fase, Tercera Fase y Cuarta Fase.

2. SEGUNDA FASE. EVALUACIÓN INTERNA O PRE-EVALUACIÓN

Esta fase se lleva a cabo en un período de dos (2) semanas. La misma consiste en constatar el sistema de citas empleado, y la pertinencia junto con su concatenación con las referencias presentadas en el trabajo. Se hace hincapié en la pertinencia temática de las citas, o de su correlación en caso de no ser directamente pertinentes. Se compara con las distintas secciones de la revista, tanto las secciones generales como las secciones específicas. Esta fase también contempla la verificación de coincidencias del texto presentado con respecto a los documentos comparables en la web, a través de software especializado. Si el resultado de esta fase es el de rechazar el trabajo por contener coincidencias superiores al 20%, se le indicará al o a los autores. Si este resultado es entre 15% y 20%, se le solicitará ajustes al textos mediante parafraseos sin que por ello implique modificación del texto. Una vez recibido el archivo ajustado, según sea el caso, se continuará con el proceso de evaluación por pares ciegos.

3. TERCERA FASE: REVISIÓN EXTERNA Y DECISIÓN

Esta etapa se lleva a cabo mediante evaluación por pares externos a la Universidad del Zulia, que serán seleccionados entre los investigadores nacionales o internacionales. La misma se lleva a cabo en un plazo de cuatro (4) semanas, a

través de los evaluadores bajo la modalidad doble ciego, que primeramente serán en un número de dos. En caso de presentarse desacuerdo entre los anteriores evaluadores, se seleccionará un tercer par evaluador, con cuyo dictamen se espera solucionar la controversia de publicación suscitada. Los dictámenes que se reciban serán en los siguientes términos: (a) Aprobar publicación sin modificaciones. (b) Reformular texto con ligeras modificaciones, o (c) Reformular texto con sustanciales modificaciones. Y (d) No aprobar publicación.

3.1 Este proceso de evaluación por pares a doble ciego tiene en consideración criterios de científicidad, de acuerdo con los dictámenes de los árbitros seleccionados, quienes plantearán si el trabajo posee los siguientes aspectos: a) Rigor científico. b) Fundamentos teóricos y metodológicos. c) Evidencia de conocimientos con suficiente dominio del tema del trabajo; d) Actualidad y relevancia de las fuentes consultadas, incluido el manejo de los clásicos, si es necesario; e) Aportes del trabajo al estado del arte y finalmente; f) calidad en la redacción y buen uso del lenguaje. Estos aspectos serán recogidos conforme a planilla de evaluación que se entrega a dichos fines.

3.2 Para el proceso de evaluación por pares ciegos se suministra planilla con este fin a los árbitros seleccionados, y en el mismo se consideran los siguientes parámetros: a) Aspectos Formales, y; b) Aspectos de contenido. Los aspectos formales se evalúan con la siguiente escala: Pertinente o No Pertinente, con un recuadro para la sección de Observaciones. En este recuadro, el evaluador deja constancia de las razones de su criterio de pertinencia o no pertinencia. Los aspectos formales que serán evaluados son los siguientes: Extensión del trabajo según las normas de estilo; Título (que sintetice el trabajo); Resumen y Abstract (de no más de 100 palabras), Palabras clave en un máximo de 5 (relacionadas con el trabajo); Estructura del trabajo (cuya organización interna se sugiere: Introducción, Fundamentos teóricos, Metodología, Análisis y discusión de resultados, Referencias bibliográficas), y finalmente las Citas y Referencias (pertinentes al trabajo o relacionadas con este, bajo el sistema APA 7ma. Edición).

Los Aspectos de Contenido se evalúan con los siguientes criterios: a) Importancia del tema para las líneas editoriales; b) Originalidad de la discusión; c) Resultados de la investigación; d) Relevancia de la fundamentación teórica; e) Adecuación del diseño y de la metodología; f) Organización interna del trabajo; g) Solidez de las interpretaciones y conclusiones, y h) Aplicabilidad práctica y profundidad reflexiva. Los criterios de decisión pasan por tres categorías: Excelente, Bueno y Deficiente. La planilla también posee en este aspecto una casilla de observaciones, donde el árbitro evaluador deja constancia de su criterio, y de la discusión que sostenga con el autor del trabajo.

3.3 A partir de la fase antes descrita, el proceso entra en un proceso de comunicación entre el Editor o el Comité Editorial con el autor del trabajo, mediante el cual se le da a conocer el dictamen recibido por los evaluadores. Dicho proceso de comunicación se lleva a cabo mediante correo electrónico, en el cual se indica el resultado final de la evaluación recibida. Si el artículo es aprobado con correcciones, este deberá ser ajustado según los requerimientos expuestos en los resultados, en el plazo de una semana a contar desde el día que se notifica. El autor o autores deberán enviar los ajustes correspondientes en un nuevo archivo .doc con una carta explicativa de las modificaciones realizadas; en este caso el Editor tendrá la facultad de decidir si se acepta definitivamente o no dicho manuscrito modificado. En caso de existir controversias entre el dictamen de modificación y los criterios del o de los autores, este o estos deberán plantearlo en la carta justificativa, procediendo el Editor de la misma manera que la anterior, o bien, enviarlo de nuevo a los árbitros para su nueva consideración, siempre bajo el criterio de evaluación a doble ciego. Una vez recibida la versión corregida del artículo evaluado, el mismo recibirá la decisión final por parte de la Revista acerca de su aceptación y publicación, o bien su negativa de aceptación y no-publicación.

3.4 Una vez recibida la aceptación del artículo, el o los autores deberán enviar a la Revista en archivos independientes: (a) Informe con la inclusión de las sugerencias recibidas por los evaluadores, si es el caso; (b) la versión final del artículo; (c) Carta de autorización a la Revista en la que se autoriza la reproducción del artículo, con la firma de todos los autores; y finalmente, (d) todos los datos identificatorios de los autores para el almacenamiento y autorización de tratamiento de sus datos de identificación. Estos datos incluyen el código ORCID, las instituciones de adscripción, y del correo electrónico. La versión final del artículo deberá incluir una biodata del o de los autores, la cual se localizará al final del trabajo, después de las Referencias bibliográficas.

3.5 La Revista, representada por el Editor jefe o por el Comité Editorial, no está obligada a aceptar y publicar los artículos sometidos a su evaluación. De todos los trabajos se emitirá constancia de aceptación o rechazo, según sea el caso, pero la aceptación de los trabajos para la publicación y difusión por parte de la Revista implica que el o los autores ceden los derechos de reproducción y divulgación por parte de la Revista o por cualquier otro órgano de la Universidad del Zulia. En este último caso, la Universidad, en su calidad de ente editor de **Opción**, deberá notificar al autor o autores y este o estos aceptar dicha divulgación y reproducción.

4. CUARTA FASE: PUBLICACIÓN

Esta es la última fase del proceso, y se inicia con el envío de la versión final del artículo aprobado para su publicación. Una vez recibido y determinados todos

los pormenores antes mencionados, el artículo pasa al proceso de edición final, que comienza con la diagramación y maquetación. Esta fase se lleva a cabo en dos (2) semanas, lo cual cuenta con el apoyo de los Servicios Bibliotecarios de la Universidad del Zulia (SERBILUZ), siguiéndose el siguiente procedimiento: (a) envío de los trabajos aceptados para su publicación por parte del Editor para iniciar el proceso de publicación, (b) envío al Editor por parte de SERBILUZ del primer borrador en pdf para corrección de estilo, según el idioma del trabajo (español, inglés, portugués, francés o italiano), el cual será revisado y enviado a los autores para revisión, (c) recepción por parte del Editor de los trabajos reenviados por los autores con correcciones si es el caso y envío por parte de aquél del material con correcciones para ajustes y correcciones a SERBILUZ; (d) diagramación y maquetación de los trabajos conforme con los estándares normalizados de la revista, a los cuales, una vez aditados, se les asigna el código DOI mediante solicitud al proveedor del servicio, y finalmente (f) publicación del artículo en el número correspondiente correlativo de la Revista tanto en formato impreso como electrónico en la plataforma oficial de la Universidad del zulía: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion>, la cual hace parte de REVICYHLUZ: RevicyhLUZ-Portal de Revistas Científicas y Humanísticas de la Universidad del Zulia ([produccioncientificaluz.org](https://www.produccioncientificaluz.org))

Carta de autorización, originalidad y cesión de derechos

Ciudad, País, Fecha

Señores

Comité Editorial de Opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad del Zulia"

Facultad Experimental de Ciencias

Departamento de Ciencias Humanas

Yo/Nosotros, [**Nombres y APELLIDOS**], confiero (conferimos) por medio de este documento la autorización al Comité editorial de **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-938, para publicar y difundir a través de los medios físicos o electrónicos (conocidos y por conocer) que emplee **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, el artículo [**Título del artículo: Subtítulo del artículo**], producto de mi (nuestra) actividad académica e investigativa en la [**Institución que representa el autor o en nombre propio**], una vez que el mismo sea evaluado y arbitrado para su publicación.

El artículo presentado es original e inédito, cuyos contenidos son producto de nuestra contribución directa y que este trabajo no está siendo postulado de manera simultánea para su posible publicación en otro medio. Entretanto, todas las referencias ya publicadas están debidamente incluidas en la bibliografía y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones de quienes tienen los derechos patrimoniales.

Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, como institución académica, sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente mencionados. Los autores aceptan que esta autorización se hace a título gratuito y que, por tanto, se excluye cualquier posibilidad retribución económica, en especie, o de cualquier índole, por la publicación, distribución o cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente autorización.

En constancia se firma la presente autorización el día xx del mes xxx del año xx en la ciudad de xxx.

Cordialmente,

Firma Autor 1

Firma Autor 2

Firma Autor 3

Firma Autor 4

Planilla de canje

Las instituciones interesadas en establecer canje con Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales pueden solicitarlo entregando o enviando esta planilla en las oficinas de la Coordinación de publicaciones Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales de la Universidad Nacional Experimental “Rafael” Baralt en la siguiente dirección:

Departamento de Ciencias Humanas y División de Investigación. Facultad Experimental de Ciencias. Universidad del Zulia.

Teléfonos +(58)424-1864091.

Correo-e: opcioneditorialluz@gmail.com

Nombre de la institución			
Departamento/Unidad			
Dirección postal			
Apartado postal		Ciudad	
Estado/Provincia		País	
Teléfonos		Fax	
Correo electrónico			
Datos del responsable			
Publicación (es) que ofrece (n) en canje			
Sugerencias			



Universidad del Zulia

Judith Aular de Durán

Rectora

Clotilde Navarro Urbaneja

Vicerrector Académico (E)

Marlene Primera

Vicerrector Administrativo

Ixora Gómez

Secretaria (E)

José Gerardo Ortega

Decano de la Facultad Experimental de Ciencias

Carlos Adán Valbuena

Director de la División de Investigación - FEC

Contenido

Presentación

Julio César García Delgado.....	7
Arte, educación y transformación social	
<i>Art, Education and Social Transformation</i>	

Artículos

Josué David Fonseca Millán.....	13
El mural como herramienta pedagógica: Metodología etnográfica para la preservación de la memoria histórica en entornos educativos	
<i>The Mural as a Pedagogical Tool: An Ethnographic Methodology for Preserving Historical Memory in Educational Settings</i>	
Teresa Reyes	25
Hacia una pedagogía para la paz transformadora en Venezuela: Un análisis de la brecha entre la intención curricular y la práctica docente	
<i>Towards a Transformative Pedagogy for Peace in Venezuela: An Analysis of the Gap between Curricular Intent and Teaching Practice</i>	
Martiele Gonçalves Moreira, Carolina Freddo Fleck, João Garibaldi Almeida Viana.....	38
Representaciones sobre interculturalidad y cosmovisión en la construcción de la educación para la diversidad cultural	
<i>Representations of interculturality and worldview in the construction of education for cultural diversity</i>	
Egilda Morillo Medina	66
La importancia del arte en la educación intercultural: experiencias desde contextos pluriculturales	
<i>The Importance of Art in Intercultural Education: Experiences from Pluricultural Contexts</i>	
Miguel Ángel Moncada Perozo	89
Análisis discursivo del fenómeno del consumo tecnológico en la música urbana latina: de la pantalla a la piel (2006-2016)	
<i>Discourse analysis of the phenomenon of technological consumption in Latin urban music: from the screen to the skin (2006-2016)</i>	
Naida Arrieta Ríos.....	99
De la crisis petrolera a la emergencia del liderazgo carismático: Arnoldo Struve y la reconfiguración del destino comunitario	
<i>From the Oil Crisis to the Emergence of Charismatic Leadership: Arnoldo Struve and the Reconfiguration of Community Destiny</i>	
Sebastián Argüello	113
La OTAN, el paraguas nuclear de Occidente ¿Efectivo o no?	
<i>NATO, the Western Nuclear Umbrella: Effective or Not?</i>	
Reseñas	132
Apaciguamiento: El Referéndum Revocatorio y la consolidación la Revolución Bolivariana, de Miguel Martínez Meucci	132
Instrucciones a los autores	135
Instructions for authors	146