UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Instituto de Ciencias de la Educación

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La educación estética en las experiencias de vida y trayectorias escolares de estudiantes universitarios.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

Doctora en Educación

P R E S E N T A:

MARLENE DE GUADALUPE CAMARENA ACOSTA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ELISA LUGO VILLASEÑOR

CODIRECTOR

DR. PABLO CORTÉS GONZÁLEZ

CUERNAVACA, MORELOS **FEBRERO, 2025**

Dedicatoria

A mis hijos Samuel y Josué compañeros de vida que me alegran y mueven todos los días, los amo infinitamente.

A Tita, mi madre por estar y acompañarme en cada una de mis batallas, te amo.

A Miguel, mi padre que desde el otro de la existencia me mira con amor todos los días.

A mis hermanas Ushuaia y Lupita.

A toda la tribu de mujeres que me sostuvieron con amor y cuidados a través del tiempo y en distintos espacios durante mi formación doctoral.

A todas y cada una de las personas que se han encontrado en mi vida a través de una relación pedagógica.

Agradecimientos

Al pueblo de México y al CONACHYT por haberme confiado recursos para el desarrollo de mi formación doctoral.

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y al Instituto de Ciencias de la Educación por haberme acogido cuatro años durante mi proceso de formación doctoral.

A la Universidad de Málaga por brindarme un espacio de formación fundamental durante el doctorado, me brindó otra comunidad entrañable y la posibilidad de compartir con su equipo de docentes e investigadores.

A mi directora de Tesis Dra. Elisa Lugo Villaseñor por su cercanía y confianza, por retarme e impulsarme a desarrollar el tema de tesis y a intervenir en el espacio universitario.

A mi codirector de tesis Dr. Pablo Cortés González por guiar con tacto mis pasos por las sendas de la investigación etnográfico-narrativa y el trabajo académico cuando a veces me sentía avanzar a tientas.

A todos los miembros del comité tutorial:

A la Dra. María Teresa Yurén Camarena, por su sencillez y rigurosidad, por el afecto en cada palabra, por ser ejemplo de congruencia, coherencia y máxima experiencia en su campo.

A la Dra. Lucía Elena Rodríguez Mckeon quien trascendió apenas avanzábamos al tercer semestre de mi formación, su voz, conocimientos y aportaciones siempre harán mucha falta.

A la Dra. Cony Saenger Pedrero por su amable lectura y por compartir inquietudes a lo largo del proceso de construcción de esta investigación.

A la Dra. Adriana Rodríguez Díaz por su detallada lectura y rigor académico.

Al Dr. Blas González Alba por compartir la pasión por la investigación narrativa en el campo educativo y por su entusiasmo por la educación estética.

A la Dra. Eloisa Rodríguez Vásquez por su actitud solidaria y revisión puntual de este documento.

A mis compañeros de generación por el intercambio y la amistad.

Introducción 11

Capítulo 1: De la mercantilización a la educación estética en la universidad 22

1.1. La educación artística en el marco de los organismos internacionales 30

1.2. La educación estética frente al discurso de la educación artística de los organismos internacionales 48

1.3. La educación estética en el marco regulatorio e institucional en México 50

Capítulo 2: Teorías enfoques y estudios sobre la educación estética. Estado de la cuestión 60

2.1. Clasificación temática 64

2.1.1. La importancia de la educación estética en las universidades 64

2.1.2. Nuevas formas de entender la educación artística 77

2.1.3. Educación artística en conexión con otras áreas del saber 81

2.1.4. Investigación en disciplinas artísticas vinculadas a la investigación educativa 82

2.1.5. Modelos Universitarios basados en lo estético y artístico 85

2.1.6. Licenciaturas en arte y arte en las licenciaturas 86

2.1.7. Formación estética y artística en las aulas universitarias 89

2.2. Investigaciones empíricas 94

2.3. Investigaciones históricas 95

2.4. Balance y perspectivas 96

Capítulo 3. Fundamentos teóricos 102

3.1. Educación estética 103

3.2. La noción de formación como riesgo y aventura 107

3.3. Teoría socioestética 111

3.3.1. La noción de matriz 114

3.3.2. Individualidad, identidad y subjetividad 116

3.3.3. Prendamiento y prendimiento 118

3.4. Prácticas culturales y subjetividades juveniles 121

3.4.1. La música 123

3.4.2. Tecnologías de la información y la comunicación 125

Capítulo 4: Método de Investigación 129

4.1. Una investigación de corte cualitativo 129

4.2. Enfoque etnográfico-narrativo 131

4.3. Diseño de la Investigación 135

4.4. La entrevista biográfico-narrativa 137

4.5. Contexto de Formación en artes en una universidad pública estatal 142

4.5.1. Formación de profesionales en artes y difusión de la cultura 145

4.5.1.1. Facultad de Artes 148

4.5.1.2. La Facultad de Diseño 151

4.5.1.3. La Dirección de Cultura 152

4.6. Definición de licenciaturas y participantes 158

4.7. Bitácora de investigación 159

4.9. Proceso de análisis de la información 161

Capítulo 5. Educación estética y Creatividad cotidiana 168

5.1. Síntesis de los relatos 168

5.2. Creatividad Cotidiana 171

5.2.1. Creatividad en las formas de relacionarse 174

5.2.1.1. Creatividad en la forma de proyectar la vida profesional 181

5.2.2. Creatividad en la forma de arreglo personal 191

5.2.3. Creatividad y espacialidad 198

5.2.3.1. Creatividad cotidiana en espacios privados 198

5.2.3.2. Creatividad cotidiana en espacios públicos 204

Capítulo 6. Educación estética y prácticas artísticas 210

6.1. Prácticas artísticas durante la infancia en el contexto familiar 213

6.2. Prácticas artísticas en el contexto educativo formal 219

6.2.1. En el jardín de niños y la primaria 220

6.2.2. En la secundaria y la preparatoria 224

6.3. En el contexto no formal de la educación 230

6.4. En la experiencia universitaria 234

Reflexiones finales 245

Referencias 250

Índice de Tablas

Tabla 1	Enfoques y perspectivas de la educación artística	16
Tabla 2	Aportaciones de la educación artística	28
Tabla 3	Organismos Internacionales revisados	31
Tabla 4	La educación artística en la Declaración Universal de Derechos Humanos	32
Tabla 5	Campos, enfoques y dimensiones de la educación artística	34
Tabla 6	Aspectos subyacentes de la educación estética en la Ley General de Educación	56
Tabla 7	Producción del conocimiento en revistas internacionales	62
Tabla 8	Tipo de publicaciones y evolución en el periodo 2010-2022	63
Tabla 9	Organización y cantidad de artículos por el tipo de aportación al conocimiento	63
Tabla 10	Ideas fundamentales de diversos enfoques en educación estética en la universidad	75
Tabla 11	Indicadores de la educación estética	104
Tabla 12	Registros de la retórica en el modelo de Mandoki	114
Tabla 13	Sentidos de la etnografía	132
Tabla 14	Líneas del curso temporal y matrices socioestéticas	138
Tabla 15	Temas para la entrevista narrativa	139
Tabla 16	Preguntas sugeridas para las entrevistas narrativas	140
Tabla 17	El Currículum de la UAEM	144
Tabla 18	Participantes	159
Tabla 19	Biograma 1: Ubicación espacial de los relatos	160
Tabla 20	Biograma 2: Temporalidad educativa de los participantes	160
Tabla 21	Análisis: Categorías a posteriori	162
Tabla 22	Temas relacionados con la categoría de prácticas artísticas	165

Índice de Figuras

Figura 1	Representación tradicional que diferencia ambos tipos de educación	12
Figura 2	Representación no tradicional que integra ambos tipos de educación	14
Figura 3	Relación dinámica entre los diversos momentos en la educación estética	15
Figura 4	Temas eje para la pesquisa en la construcción del estado de la cuestión	61
Figura 5	Algunos aspectos de la formación	109
Figura 6	Ruta Metodológica	136
Figura 7	Categoría: Creatividad Cotidiana	163
Figura 8	Categoría: Prácticas artísticas	165

Abstract
This qualitative research with an ethnographic-narrative approach was carried out at a public university in Mexico, with the objective of exploring the aesthetic education experiences of university students and their contribution to the development of creativity and critical thinking in their academic and personal trajectories. Through biographical-narrative interviews with five students from different disciplines (Philosophy, Biology, Industrial Design, Electronic Engineering and Educational Sciences), two key categories were identified: Everyday Creativity and Artistic Practices. The data analysis, carried out through open and axial coding with the ATLAS.TI software, showed that aesthetic education, beyond the merely artistic, fosters broad sensitivity and emotional and cultural integration in the lives of students. Mandoki's (2006) theory of social matrices bases the analysis of these sensory and rhetorical influences on the personal and social development of the participants. This approach highlights the importance of a curriculum that values creative spaces and social-emotional learning as essential elements to face contemporary challenges and promote active citizenship. Likewise, the study suggests lines of research to expand the conceptual framework of aesthetic education, integrating it from basic education to promote practices that promote everyday creativity, resilience and ethical-social commitment. This research invites us to rethink aesthetic education as an integral component in university education and a fundamental tool for personal and collective development.

Resumen

Esta investigación cualitativa de enfoque etnográfico-narrativo se realizó en una universidad pública en México, con el objetivo de explorar las experiencias de educación estética de estudiantes universitarios y su contribución al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico en sus trayectorias académicas y personales. A través de entrevistas biográfico-narrativas a cinco estudiantes de distintas disciplinas (Filosofía, Biología, Diseño Industrial, Ingeniería en Electrónica y Ciencias de la Educación), se identificaron dos categorías clave: Creatividad Cotidiana y Prácticas Artísticas.
El análisis de datos, realizado mediante codificación abierta y axial con el software ATLAS.TI, mostró que la educación estética, más allá de lo meramente artístico, fomenta una sensibilidad amplia y una integración afectiva y cultural en la vida de los estudiantes. La teoría de las matrices sociales de Mandoki (2006) fundamenta el análisis de estas influencias sensoriales y retóricas en el desarrollo personal y social de los participantes. Este enfoque resalta la importancia de un currículo que valore los espacios creativos y el aprendizaje socioemocional como elementos esenciales para enfrentar desafíos contemporáneos y promover una ciudadanía activa. Asimismo, el estudio sugiere líneas de investigación para expandir el marco conceptual de la educación estética, integrándola desde la educación básica para fomentar prácticas que impulsen la creatividad cotidiana, la resiliencia y el compromiso ético-social. Esta investigación invita a replantear la educación estética como un componente integral en la formación universitaria y una herramienta fundamental para el desarrollo personal y colectivo.

Introducción

Esta investigación, a diferencia de la visión tradicional, que limita la educación estética al arte y la belleza, esta investigación adopta una perspectiva más amplia que considera la educación estética como un proceso integral que abarca no solo el arte, sino también diversas manifestaciones de la vida social y cultural. Según esta concepción, la educación estética permite a los individuos establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, contribuyendo a la dignidad de la vida (Zanella, 2007).

En un momento en que el capitalismo neoliberal se erige como la ideología dominante, con su exaltación del libre mercado y la mercantilización de la cultura, la propuesta de Sánchez Vázquez (2005) se vuelve aún más urgente. Critica cómo esta mercantilización no solo desvirtúa el valor del arte, sino que también actúa como un obstáculo para el despliegue genuino de la creatividad. La educación estética, entonces, se convierte en un campo de resistencia, en el que resulta vital cuestionar las narrativas hegemónicas que buscan encasillar la producción artística en categorías que favorecen la reproducción de modelos obsoletos.

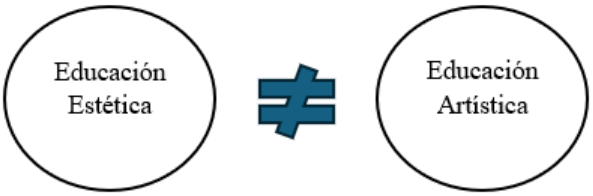
Al promover una sensibilidad estética crítica, la teoría de Sánchez Vázquez invita a los estudiantes a reflexionar sobre el papel del arte en la sociedad contemporánea y a desafiar la banalización de la estética que resulta de su comercialización. De este modo, no solo se busca formar artistas, sino ciudadanos conscientes que puedan reconocer y confrontar las dinámicas de poder que afectan su entorno cultural. En definitiva, su enfoque ofrece una herramienta poderosa para transformar la educación estética en un espacio de cuestionamiento y liberación frente a las limitaciones impuestas por un sistema capitalista que prioriza el beneficio económico sobre la genuina creatividad.

En este contexto, la presente investigación analiza la experiencia de estudiantes de diversas licenciaturas, con el propósito de comprender cómo los aspectos estéticos influyen en su relación consigo mismos, con los demás y con su entorno. Asimismo, se examinan diferentes enfoques de la educación artística y su evolución, contrastando perspectivas tradicionales con aproximaciones contemporáneas que se alinean con la visión ampliada de la educación estética propuesta en este estudio.

Dada la existencia de una noción tradicional dominante del entendimiento sobre la educación estética, decidimos tomar estos primeros párrafos para ubicar al lector en la posición conceptual desde la que partimos con respecto a esta y su relación con la educación artística. La visión tradicional de la educación estética la ha reducido al ámbito del arte y la belleza. Según esta perspectiva restrictiva, la educación estética se entiende como la promoción de experiencias basadas en encuentros reflexivos y conscientes con las artes, exclusivamente (Greene, 2001), mientras que la educación artística "se centra en la exploración de diferentes disciplinas artísticas". Por lo que hay una clara diferenciación entre ambos tipos de educación como lo muestra la figura 1.

Figura 1

Representación tradicional que diferencia ambos tipos de educación



Elaboración propia (2024)

En nuestro caso, partimos de la idea de que los seres humanos tienen una naturaleza sensible, estética, que es la que les permite percibir, apreciar y mediar la multitud de

estímulos que reciben los individuos a cada instante. Estas capacidades están sostenidas por su naturaleza biológica pero también son construidas histórica, lingüística, cultural y socialmente (Mandoki, 2006a). La estesis es la apertura sensible de los sujetos ante el ambiente, lo que les permite captar los estímulos física y corporalmente a los cuales se les da después una significación para la apropiación personal y colectiva (Mandoki, 2006a). Esta visión abre a lo estético hacia una perspectiva extra artística e interdisciplinaria pues "no solo es posible sino indispensable abrir los estudios estéticos -tradicionalmente restringidos al arte y lo bello- hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones" (Mandoki, 2006ª, p. 4).

A este planteamiento encontramos que diversos autores como Sánchez-Vázquez (1970), Zanella (2007), Ubals y López (2012), Garcés et al. (2014), Díaz et al (2019), Estévez (2020) Ventura et al. (2021) y Arriarán (2021) que abogan por una definición de la educación estética más amplia y no reduccionista. Zanella (2007) la define como "la formación que permite a las personas establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, con los otros y consigo mismas" (p. 483), cuya intención es ampliar las posibilidades de los individuos al mirar la realidad para poder inventar formas de trascenderla orientándola a "formas de vida digna para todos" (p. 483) lo que conlleva una dimensión práxica.

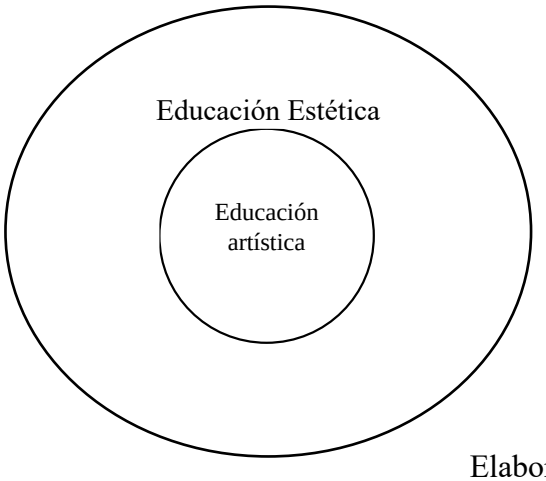
Los procesos formativos atraviesan, rompen y desestabilizan el sistema disposicional (matriz de saberes cognitivos, afectivos y conativos) de las personas (Yurén, 2013). Esta ruptura es provocada por la reflexión-acción ante la experiencia que posibilita al sujeto reconstruirse "mediante sus objetivaciones y el reconocimiento intersubjetivo" (Sánchez-Vázquez, 1980, p.29). La educación estética desde esta perspectiva sale del ámbito del arte y se extiende a la vida cotidiana y a los procesos que implican una

construcción y transformación sensible de la realidad individual y colectiva (Díaz, et al., 2019). En este sentido, autores como Ubals y López (2012), Garcés et al. (2014) y Ventura et al. (2021) han indicado que la educación estética está presente en cada etapa de vida de una persona en espacios formales y no formales de la educación.

Entonces, el objeto de la educación estética es la formación de sujetos que sean capaces de relacionarse de forma creativa y crítica consigo mismos, con lo otro y con los otros, para desarrollar un sistema disposicional que posibilite la comprehensión de la realidad para transformarla hacia la búsqueda de la dignidad de la vida. Por ello, la educación estética favorece la capacidad estético-perceptiva, estético-creativa y estético-práxica, en ese sentido autores como Sánchez-Vázquez (1999) y (Arriarán 2019) establecen que la educación estética incluye a la educación artística, como lo muestra la figura 2.

Figura 2

Representación no tradicional que integra ambos tipos de educación



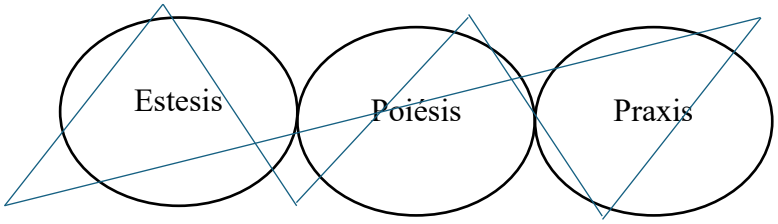
Elaboración propia (2024)

Cuando entendemos que la educación artística es parte de la educación estética podemos visibilizar la manera en la que este enfoque distingue tres momentos que pueden estar presentes tanto en la vida cotidiana como en la apreciación y producción del arte. El

momento de la *estesis* entendido como la apertura del ser humano para experimentar sensación, percepción y sensibilidad, la *poesis*, como el momento en que el ser humano produce no solo objetos artísticos sino relaciones y objetos de orden subjetivo. Y finalmente, la *praxis* como el espacio donde la sensibilidad y la creación se unen a la reflexión profunda que posibilita una transformación de sí mismo o de la realidad, en una relación que no es lineal sino dinámica, como lo muestra la figura 3.

Figura 3

Relación dinámica entre los diversos momentos en la educación estética



Elaboración propia (2024)

Ahora bien, a su vez existe una diversidad de formas de entender a la educación artística que como campo disciplinar ha tenido su propia historia y evolución a lo largo de la historia. En este caso Orbeta (2015) ofrece en su trabajo la gama de enfoques existentes en la educación artística: el enfoque expresionista, el logocentrista, el reconstruccionista y el pragmatista, sin tener la intención de profundizar en cada uno de ellos. En la tabla 1 compartimos una caracterización general que nos permite distinguir su: propósito educativo, objeto de enseñanza, concepción del arte, concepción de enseñanza, método, concepción de docente, concepción de estudiante, interacción del docente con el estudiante y evaluación.

Tabla 1

Enfoques y perspectivas de la educación artística

Enfoques	Expresionista	Logocentrista	Reconstruccionista	Pragmatista
Propósito educativo	Predisponer al desarrollo de lo innato, la creatividad y la expresividad, es decir, sensibilizar.	Desarrollar habilidades cognitivas, lograr conocimiento	Comprender críticamente, cuestionar para develar lo que está implícito en el arte	Complejizar la sensibilidad para comprender y vivir la experiencia estética
Objeto de enseñanza	Educación de la expresividad artística	Educación de las bellas artes	Educación de las artes como configuración cultural con énfasis en la cultura visual	Educación de la experiencia estética reflexiva
Concepción de arte	Manifestación de emociones, sentimientos y catarsis	Pensamiento activo, una disciplina que se inscribe en la historia del pensamiento	Transdisciplinar e interdisciplinar y construcción cultural transformativa	Manifestación de experiencia subjetiva e identitaria
Concepción de la enseñanza	Debe favorecer la creatividad y expresividad de estudiantes. Espontánea y emergente, escasa planificación	Sistematizada. Planificación estructurada y precisa	Dialogante. Revitalización de la idea de que el profesor es siempre el que detenta el saber	Interrogativa. Interpeladora. Propicia proyectos identitarios.
Método	No instructivo. Propicia espontaneidad y estrategias mediadoras.	Directivo. Enfatiza procedimientos, estrategias estructuradas	Propositivo. Promueve la crítica, estrategias co-constructivas	Interpelador. Expande experiencias estéticas, estrategias incitadoras.
Concepción de docente	Mediador, facilitador, actitud no invasiva.	Ilustrado, experto, actitud normativa que favorece el desarrollo de habilidades y conocimiento	Co-construye conocimientos junto s los estudiantes, actitud investigadora	Interpelador, aborda la paradoja, actitud ironista (duda constante, relativismo).
Concepción de estudiante	Individuo creativo	Individuo cognoscente	Sujeto social	Sujeto individual en relación con otros.
Interacción desde el docente hacia el estudiante	Interpreta sus intereses y necesidades	Regula, canaliza y norma sus intereses	Considera sus intereses y mundos visuales construidos	Integra o propicia la creación de interés e identidad
Evaluación	No se propicia la calificación, se favorece la autoevaluación.	Orientada a logros, estándares y excelencia	Constituida de proyectos y procesos investigativos	Formada de procesos interpretativos vinculados a la experiencia

Fuente: Orbeta (2015, p. 54)

Los enfoques expresionista y logocentrista se ubican en una noción tradicional que distingue a la educación artística de la estética, mientras que los enfoques reconstruccionista y pragmatista tienen una semejanza con el concepto no tradicional de la educación estética en el cual nos posicionamos en esta investigación.

Al tomar en consideración lo anterior, esta investigación buscó recuperar la voz de estudiantes que están terminando diversas licenciaturas en una universidad pública estatal con el fin de comprender y analizar en qué sentido los aspectos de la educación estética se hacen visibles en las relaciones sensibles, creativas y críticas que han establecido consigo mismos, con los otros y con lo otro.

Partimos de una definición amplia de la educación estética -que abarca también la educación artística- entendida como un proceso formativo que fomenta relaciones creativas y críticas con la realidad, orientadas hacia la dignidad de la vida. De esta manera, nuestra investigación se enfoca en la experiencia de estudiantes que están concluyendo diversas licenciaturas en una universidad pública estatal.

El objetivo general de este estudio es recuperar y analizar la experiencia en voz de los estudiantes para entender de qué manera los aspectos de la educación estética se reflejan en las relaciones sensibles, creativas y críticas que han establecido consigo mismos, con los demás y con su entorno, para ello nos planteamos la siguiente pregunta general de investigación: *¿En qué sentido y de qué manera la educación estética, presente a lo largo de la vida de los estudiantes universitarios, favorece la creatividad y el sentido crítico?*

De la cual se desprenden dos preguntas subsidiarias: *¿Qué experiencias de educación estética encontramos a lo largo de la vida y en la formación universitaria?* y si las hubiere, *¿Cómo favorecen la creatividad y el sentido crítico de los estudiantes universitarios?*

Al identificar como objeto de estudio la experiencia de los estudiantes y la recuperación de sus voces, planteamos las siguientes preguntas subsidiarias: *¿Cuáles son las experiencias más significativas en educación estética que han marcado la formación de*

los estudiantes universitarios?, *¿De qué manera estas han contribuido a su desarrollo crítico y creativo?*

Con el objeto de responder a estas preguntas, nos planteamos dos objetivos generales para profundizar: (1) Acceder a las experiencias de educación estética -formales e informales- de estudiantes universitarios a lo largo de la vida y en la formación universitaria y (2) analizar cómo estas han contribuido al desarrollo de la creatividad y sentido crítico a lo largo de su vida y trayectoria escolar.

A partir de los objetivos generales planteados, se han formulado los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar a través de entrevistas narrativas la presencia de la educación estética a lo largo de la vida y trayectoria académica de los estudiantes universitarios.

2) Analizar de qué manera la educación estética recibida por los estudiantes universitarios contribuye al desarrollo de su creatividad y sentido crítico.

3) Describir las experiencias relacionadas con la educación estética a lo largo de la vida de los estudiantes y su impacto en su formación universitaria,

4) Explorar cómo la educación estética puede potenciar la creatividad y el sentido crítico en los estudiantes universitarios.

En cuento a la estructura del texto, nuestro trabajo se estructura en siete capítulos, el primer capítulo aborda el problema de las tensiones que viven las instituciones educativas en medio de las demandas del neoliberalismo y cómo se traducen estas en lenguajes pedagógicos, en esa tensión la educación estética se posiciona como un eslabón importante en la cadena que tira hacia la recuperación, valoración y lucha por una educación humanista e integral en el nivel superior. Exponemos en este capítulo nuestras preguntas y objetivos de investigación.

El segundo capítulo muestra la construcción de nuestro estado del conocimiento donde damos cuenta de las publicaciones académicas relacionadas con nuestro tema a partir del año 2010 al año 2022, esta revisión nos permitió destacar fue una década donde hubo cambios en el discurso académico sobre la educación estética y artística, para el nivel superior hasta la fecha la producción de conocimiento es escasa, por lo que ratificamos la importancia de realizar una investigación de corte cualitativo centrada en la recuperación de experiencias y memoria de los estudiantes universitarios, a lo largo de sus vidas y particularmente en su trayectoria escolar universitaria con respecto a este tipo de formación.

El tercer capítulo corresponde a la construcción de nuestros referentes teóricos esta pieza entrelaza: la teoría socioestética de Mandoki (2006a; 2006b) que funciona como una lente de naturaleza metodológica que nos permite comprender fenómenos sociales desde una postura estética. Por otra parte, proponemos la noción de *formación estética* que construimos con base en las definiciones del concepto de formación de Yurén (2013), Pánico (2019) y Vargas, (2010) y las posturas sobre el concpeto de educación estética de Sánchez, Vázquez (1970), Arriarán (1995), Zanella (2007), Marrero-Zaldívar, Toledo-Micó y Collado-González (2016), Infante-Miranda, Salazar-Rosabal y Pupo-Pupo (2016), Díaz, Hernández y Paz (2019) Arriarán (2021) y de educación artística de Acaso y Megías (2017).

Recuperamos las aportaciones de López (2011), Dávila (2021), (Rea, 2015) y Urteaga y Vieira (2021) quienes estudian las prácticas culturales de jóvenes con relación a la construcción de distintas subjetividades que delimitan, en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, modos de ser y actuar en el mundo. Los autores nos aporta conocimientos con respecto a la relación que los gustos musicales, las formas de vestirse, hablar, bailar, ataviar el cuerpo y las pertenencias así como las formas de apropiación de la tecnología son pautas de la expresión juvenil vinculada también a ciertas formas de participación social y política.

Cerramos el capítulo exponiendo el trabajo de Medina-Bermúdez (2015) que nos explica la relación entre las acciones políticas y las prácticas artísticas realizadas por jóvenes.

En el cuarto capítulo presentamos los detalles del diseño de nuestra investigación; describimos a la etnografía narrativa como vía metodológica y su sentido en tanto forma de construcción del conocimiento de naturaleza cualitativa e interpretativa.

En este apartado metodológico, también incluimos la descripción del contexto de estudio –de la universidad pública estatal-. De esta manera integramos información relacionada con la historia de la institución y el resultado de algunas entrevistas que hicimos para reconstrucción este contexto. De esta manera presentamos la configuración de la institución en tanto espacio de formación profesional en las artes o disciplinas a fin y de la oferta cultural institucional a través de la dirección de cultura.

Más adelante, describimos a los participantes y las formas de construcción de los ejes temáticos de la entrevista biográfica, que fue nuestra estrategia de acopio para acceder a las experiencias de vida de los estudiantes universitarios con respecto a la formación estética y artística, así como la estrategia que llevamos a cabo para realizar el análisis de los datos utilizando el *software Atlas Tii*, la codificación abierta y axial a partir del diálogo y la reflexión que llevó a la construcción de las categorías de análisis: Creatividad Cotidiana y Prácticas artísticas.

En el quinto capítulo presentamos el análisis de datos con respecto a la categoría de Creatividad Cotidiana, esta se aborda en cuatro aspectos:1) La creatividad expresada en las formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, 2) La creatividad expresada en la forma de proyectar la vida a futuro, 3) Creatividad en la forma de arreglo personal y 4) Creatividad y espacialidad. El análisis del sentido crítico aparece como un eje que atraviesa a la categoría de creatividad en la vida cotidiana a lo largo de todo el apartado, el capítulo

ofrece reflexiones en torno al papel de la universidad en el desarrollo de la creatividad y sentido crítico como componentes de la educación estética.

El sexto capítulo analiza los encuentros de los estudiantes con el arte a lo largo de su vida y trayectoria escolar, exploramos la experiencia de los participantes en la adquisición de distintos lenguajes artísticos en diversidad de espacios de socialización para identificar, cómo las prácticas artísticas han intervenido en su proceso de formación. El capítulo presenta cuatro apartados: en el primer apartado revisamos las prácticas artísticas al interior de la matriz familiar, en el segundo apartado revisamos las prácticas artísticas que tuvieron lugar en la matriz escolar desde jardín de niños hasta la preparatoria. En el tercer apartado, las experiencias en torno a prácticas artísticas que se dieron en el contexto de la educación no formal y por último las experiencias artísticas que tuvieron lugar en su experiencia como estudiantes universitarios. De la misma manera que en capítulo cinco, tendemos líneas de reflexión en este caso en torno a la importancia de la educación estética en la formación universitaria.

Por último, a manera de reflexiones finales presentamos el balance general de esta investigación donde mencionamos sus principales aportaciones, cuáles fueron sus limitaciones y qué líneas emergentes de investigación se proyectan a futuro.

Capítulo 1: De la mercantilización a la educación estética en la universidad

La educación estética hace aportaciones de distinta naturaleza (cognitivas, psicológicas, sociales, éticas, somáticas y políticas) que resultan fundamentales para la formación universitaria. A pesar de lo dicho, el enfoque neoliberal cada vez más predominante en los sistemas universitarios ha dado lugar a lo que Olaizola (2013) identifica como "comercio educativo". Este fenómeno implica la influencia de la lógica empresarial incluso en las instituciones públicas, la estandarización del currículo que no considera la diversidad cultural, social y política de los estudiantes, y la especialización profesional que resulta en una fragmentación en la experiencia de vivir y aprender (Fernández y Sañudo, 2014). Para Panico (2019) la tensión en las universidades públicas se presenta por alinearse a las políticas neoliberales que ponen en el centro criterios de adquisición de competencias, asociados a los requerimientos del mercado; lo que privilegia una educación que pone en el centro saberes propios de las disciplinas, con enfoque fundamental en teoría, técnica y/o conocimiento procedimental, o bien, por resistir a esta influencia del mercado y articular una formación integral que tire enfáticamente hacia una formación humanista que considere también como centro de su propuesta que los estudiantes no solo sean competitivos para el mercado laboral, si no que se formen como seres dotados también de saberes existenciales, tales como el saber ser, traducido como la construcción y cuidado de sí, y aquellos saberes que se vinculan con el saber convivir al adquirir responsabilidad social, afectiva, el cuidado de los otros y de lo otro como el mundo y la naturaleza.

La tendencia neoliberal en la educación superior en América Latina se ha reflejado a través de diversas reformas que buscan ajustar las instituciones educativas a un modelo económico centrado en la eficiencia y la competitividad. Esta tendencia se materializó en el

Proyecto Tuning América Latina, iniciado en 2003, el cual pretendía alinear a todas las universidades de la región, facilitando el intercambio de conocimientos, estudiantes y docentes, siguiendo el modelo europeo. El Proyecto Tuning introdujo un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, centrado tanto en competencias genéricas (comunes a todas las carreras) como en competencias específicas para cada profesión (Aboites, 2010). Esto implicó que la formación profesional se definiera a partir de la adquisición de un número determinado de competencias, lo que, según Aboites (2010), limitó la posibilidad de abordar la diversidad cultural, social y política de cada región, al promover una visión uniforme y estandarizada de la educación.

Este enfoque, aunque inicialmente visto como una solución para estandarizar la calidad educativa, ha generado varias consecuencias negativas. Aboites (2010) destaca que la estandarización promovida por estos modelos a menudo lleva a la reproducción de un "pensamiento único", que no toma en cuenta las particularidades de los contextos nacionales o regionales. En términos similares, Aguilar (2019) señala que la tendencia neoliberal en las universidades ha causado una fragmentación en la formación profesional y una pérdida de identidad en los estudiantes, quienes se ven más como productores de competencias que como individuos capaces de reflexionar sobre su propio entorno social y cultural.

En los últimos años, la lógica neoliberal ha seguido influyendo en las políticas de educación superior en América Latina, no solo en términos de modelo educativo, sino también en la reducción del financiamiento público a las universidades. En Argentina, por ejemplo, las políticas impulsadas bajo el gobierno de Javier Milei han buscado recortar significativamente los fondos destinados a las universidades públicas, lo que ha sido descrito como un intento de "muerte por inanición" de las instituciones de educación

superior. Como señala Víctor Moriñigo, presidente del Consejo Interuniversitario Nacional, estas medidas reflejan una orientación neoliberal que prioriza el mercado sobre la educación pública (El País, 24 de octubre de 2024).

De manera similar, en Chile, el presidente Gabriel Boric anunció en 2024 una reforma al sistema de financiamiento de la educación superior, que incluye la eliminación del Crédito con Aval del Estado (CAE) y la implementación de aranceles regulados. Si bien esta reforma busca aliviar la carga financiera de los estudiantes, también pone de manifiesto la persistencia de mecanismos que mantienen la participación del sector privado en la educación superior, lo que subraya la continuidad de la lógica neoliberal en la región (El País, 8 de octubre de 2024).

Los efectos de esta orientación neoliberal en las universidades no solo se limitan a la reducción del financiamiento público y la privatización de los servicios educativos, sino también a la fragmentación de la formación profesional. Panico (2019) ha señalado que, bajo el discurso de la integralidad, las universidades que siguen este paradigma han integrado las competencias "blandas" (habilidades sociales, emocionales y éticas) de manera marginal, como un añadido a los programas académicos, sin otorgarles el peso curricular que realmente merecen. Estas competencias deberían ser tan esenciales y centrales como las competencias específicas de cada carrera, ya que forman parte del desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el enfoque cognoscitivista predominante en muchas universidades no favorece la educación integral. Según Rocha (2016), la enseñanza sigue estructurada en torno a la memorización de conceptos y datos, lo que desvirtúa el proceso de formación integral de los estudiantes. Esta situación, que puede generar apatía ante el proceso educativo, contribuye al abandono escolar y a la falta de conexión de los estudiantes con su

propio desarrollo personal y académico. En este contexto, es fundamental reconocer las aportaciones de Mora (2021), quien destaca que la juventud es una etapa crucial en el desarrollo neuronal, emocional y social, y que las emociones, particularmente la alegría, son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Es necesario, por tanto, no solo priorizar el criterio de rentabilidad laboral, sino también considerar los aspectos éticos, estéticos y psicológicos en la formación universitaria. Panico (2019) resalta la importancia de equilibrar la preparación profesional con una educación que aborde el desarrollo integral de los estudiantes. En línea con esta perspectiva, Arnaus y Piussi (2010) advierten sobre la transformación de la universidad pública, que ha llevado a una creciente burocratización, mercantilización y normativización. Estos cambios, según los autores, socavan el principio fundamental de la universidad: promover un pensamiento libre y auténtico. Por ello, las universidades deben enfrentar las tendencias neoliberales adoptando enfoques creativos, colectivos y transdisciplinarios que integren una perspectiva humanista capaz de abordar las problemáticas sociales y regionales de manera transformadora y sensible (Pineda-López et al., 2019).

En este sentido, para que las universidades logren un verdadero equilibrio entre la preparación profesional y el desarrollo integral de los estudiantes, es fundamental integrar enfoques que no solo prioricen la eficiencia económica, sino que también reconozcan la importancia de la formación estética y ética. La educación estética entendida como proceso de formación atraviesa la subjetividad y configura modos autónomos de ser y de actuar; es una educación de la sensibilidad que prepara a los individuos a apreciar, reflexionar y valorar la cultura, la naturaleza, las relaciones sociales, el ambiente y también, la producción artística. Prepara al sujeto para ser consciente de su experiencia sensible en el

mundo y con ello posibilita disposiciones hacia la creatividad y el sentido crítico, en la medida en la que la población estudiantil logra concebir nuevas maneras para orientar *el ser y el actuar* hacia la resolución de problemas y hacia la búsqueda y realización de una vida digna para todos (Zanella, 2007).

Boal (2012) explica que la sociedad actual está inmersa en una realidad voraz donde los sistemas políticos neoliberales utilizan al arte y la cultura en los medios de comunicación para alfabetizar y controlar a la población oprimida a través de una estética anestésica que genera una mentalidad colectiva acrítica, suerte de pensamiento embalsamado que incapacita a los individuos para ser creativos y tener un sentido crítico. Las mentes obedientes no contestatarias no cuestionan la realidad, no miran problemas en ella, esto favorece el ciclo de opresión. El autor indica que este adormecimiento de la sensibilidad es provocado por canales sensibles (estéticos) que imponen modas, códigos y rituales y se hacen presentes a través de fundamentalismos políticos, religiosos, deportivos y sociales, de ahí que la educación estética sea fundamental. Para este autor, el desarrollo del pensamiento sensible:

> es un arma de poder: quien lo tiene en sus manos domina. Por eso, los opresores luchan por la posesión del espectáculo y de los medios de comunicación de masas, que es por donde circula y se impone el pensamiento único autoritario (Boal, 2012, p. 20).

Además, Mandoki (2006a) señala que el modelo económico capitalista promueve un tipo particular de subjetividad. En línea con la crítica de Boal, las comunidades que carecen de sensibilidad estética están expuestas a la manipulación y la opresión. El analfabetismo estético surge como resultado de las tensiones de clase y aliena a las personas de la creación de su arte y su cultura; es un mecanismo de dominación que permite a los opresores influir subliminalmente en las mentes (Boal, 2012, p. 17). Esta influencia subliminal se logra a

través de canales estéticos como el lenguaje, la imagen y el sonido. Por lo tanto, para Boal, la estética y el arte son herramientas de liberación, ya que pueden fomentar una contracultura que promueva el diálogo, la creatividad y la libertad en la producción y transmisión cultural. En este contexto, la educación estética emerge como una posible vía de cambio y transformación en la formación universitaria. Ante la invisibilización generalizada de la educación estética y con el objetivo de enfatizar su importancia en los procesos de formación integral en la universidad, a través de la revisión de la literatura especializada hemos recuperado una serie de contribuciones de investigadores de distintas latitudes para el reconocimiento de este tipo de educación que presentamos a continuación.

La educación estética favorece procesos de socialización e interacción social, ayuda a forjar un pensamiento crítico entendido como la capacidad de pensar; hacer juicios de valor y tomar decisiones (Llanos, 2020; Olaizola, 2013), favorece la cognitividad y la imaginación (Efland et al., 2003), posibilita la construcción de formas únicas de significado a través de su función expresiva, comunicativa y de creación de productos novedosos (Eisner, 2012). También, funciona como dispositivo poderoso para educar a los jóvenes frente al control y la manipulación de masas (Maioz, 2015).

La educación estética desarrolla habilidades sensorio-motrices, una actitud creativa ante el trabajo, una personalidad culta, una visión orgánica del mundo, una actitud responsable ante la naturaleza y la vida (Urra et al., 2018). Es una herramienta para el desarrollo ético de toda persona (Sanguinetti, 2018). Por su parte, el arte, según Freire (1970), Boal (2012) y Grajales (2018) útil para ayudar a los individuos a enfrentar y resolver conflictos a través de representaciones escénicas y como una herramienta para empoderar, educar y desarrollar a la comunidad, pues permite consolidar la conciencia de la

dignidad, las nociones de derechos, valores y deberes sociales y el espíritu de solidaridad humano.

Bast et al. (2015) afirman que cuando el arte se articula con la ciencia, la política y la economía puede motivar al ser humano a realizar cambios estructurales en las sociedades contemporáneas, favoreciendo su desarrollo, por eso es imprescindible incluirlo en la formación universitaria. Según Maturana (1999) el arte puede funcionar como un mediador para el autoconocimiento y principios para la autoconstrucción poiética que configura en los individuos las formas de ver y construir el mundo. Además, puede favorecer prácticas colaborativas, pues prepara para el intercambio de ideas en la interacción con los demás.

La educación estética puede desarrollar en los individuos capacidades para afrontar las dificultades y a encontrar un sentimiento de esperanza, es útil pues para desarrollar procesos de resiliencia en la medida en la que permite a nivel individual y colectivo sanar y purgar el dolor a través de la expresión a través de algunas manifestaciones artística como la música, la danza, la artesanía, por mencionar algunas disciplinas (Sanguinetti, 2018; Lobo y Yurén, 2021). La siguiente tabla, presenta de manera integrada las aportaciones que acabamos de mencionar.

Tabla 2

Aportaciones de la educación artística

Aportaciones	Autor (es)	País
Amplía el registro sensorial de las personas Mejora la atención en la contemplación de ideas, sonidos e imágenes Contribuye con el incremento del vocabulario expresivo y comunicativo Desarrolla la formación de un juicio estético Desarrolla el compromiso colectivo vinculado al deseo de compartir sentimientos	Sánchez (2010)	España

Aportaciones	Autor (es)	País
Favorece procesos de socialización e interacción social	Llanos (2020)	Perú
Desarrolla el pensamiento crítico y la toma de decisiones	Olaizola (2013)	Argentina
Favorece la cognitividad y la imaginación	Efland et al. (2003)	EUA
Posibilita la construcción de formas únicas de significado a través de su función expresiva y comunicativa	Eisner (2012)	
Funciona como dispositivo poderoso para educar a los jóvenes frente al control y la manipulación de masas	Maioz (2015)	España
Desarrolla habilidades sensorio-motrices		
Es una herramienta para el desarrollo ético de la persona y la transformación social	Sanguinetti (2018)	Argentina
Es útil para ayudar a los individuos a enfrentar y resolver conflictos	Freire (1970) Boal (2012)	Brasil
Como una herramienta para empoderar, educar y desarrollar a la comunidad	Grajales (2018)	Colombia
Consolida la conciencia de la dignidad, las nociones de derechos, valores y deberes sociales, así como el espíritu de solidaridad humana		
Contribuye con la formación de una personalidad culta		
Desarrollo sensorio motriz		
Consolida una visión orgánica del mundo	Urra et al. (2018)	Cuba
Favorece una actitud responsable ante la naturaleza y la vida social	Maturana (1999)	Chile
Desarrolla una actitud creativa ante el trabajo		
Puede funcionar como un mediador para el autoconocimiento y principios para la autoconstrucción poética		
Favorece prácticas colaborativas		
Desarrolla la capacidad para afrontar las dificultades y encontrar un sentimiento de esperanza	Sanguinetti (2018); Lobo y Yurén, (2021)	Argentina y México

Aportaciones	Autor (es)	País
Desarrolla procesos de resiliencia		
Puede motivar al ser humano a realizar cambios estructurales en las sociedades contemporáneas, favoreciendo su desarrollo.	Bast et al., (2015)	Austria y EUA

Elaboración propia (2022)

Entonces, en el contexto actual de la educación superior, dominado por un enfoque neoliberal que prioriza la eficiencia y la competitividad en el mercado laboral, la educación estética emerge como una respuesta crucial a esta tendencia mercantilista. A medida que las universidades se orientan cada vez más hacia modelos que estandarizan el conocimiento y reducen la diversidad cultural y educativa, la educación estética ofrece una alternativa vital para la formación integral de los estudiantes. Este tipo de educación no solo fomenta habilidades cognitivas y sociales, sino que también cultiva la sensibilidad y el pensamiento crítico necesarios para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Para conocer el contexto de nuestra indagación el siguiente apartado muestra cómo la educación estética ha tenido un lugar o no en el discurso de distintas instancias educativas tanto de orden internacional, como en el orden nacional, limitando la mirada en la educación superior en nuestro país.

1.1. La educación artística en el marco de los organismos internacionales

Al indagar sobre el lugar de la educación estética en el discurso de los organismos internacionales, lo encontrado se refiere exclusivamente al concepto de educación artística por ello, en el siguiente apartado la referencia es sobre la educación artística -que desde nuestro punto de vista es parte de la educación estética-.

En los siguientes párrafos exponemos, tomando el trabajo de Orbeta (2015) como referencia -quien hace una distinción entre los distintos enfoques de la educación artística

según sus objetivos- lo relacionado con la educación artística en el discurso de tres organismos internacionales principalmente: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En la siguiente tabla damos a conocer los documentos revisados.

Tabla 3

Organismos Internacionales revisados

Organismo	Año	Documento
UNESCO	1998	*Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior*
UNESCO	2006	*Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*
UNESCO	2010	*Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística*
UNESCO	2012	*La Semana Mundial de la Educación Artística*
OCDE	2014	*¿El arte por el arte?*
UNESCO	2019	*Alianza Mundial para la Educación Artística*
OEI	2023	*Educación artística da un paso al frente*
UNESCO	2024	*Conferencia Mundial sobre educación cultural y artística*

Elaboración propia (2022)

A partir del año 1998, como resultado de la Conferencia *Mundial sobre Educación Superior* organizada por la UNESCO, se reconoció la importancia del desarrollo sociocultural como elemento que ayudaría a hacer frente a la crisis de valores que desde entonces se visualizaba tanto en la sociedad en general como en la educación. Esta conferencia resulta importante porque reconoce, desde hace 26 años, la necesidad de una formación integral en la educación superior. Sin embargo, el tema de la educación artística como componente de la formación integral se trató de manera particular ocho años después, en el año 2006, en la primera *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI* organizada por la UNESCO. Como resultado de esta conferencia se redactó la *Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir*

capacidades creativas para el siglo XXI, (UNESCO, 2006) en este primer documento la educación artística fue reconocida como un derecho humano. encontrándose en los artículos 22, 26 y 27 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 2015), de los cuales presentamos su contenido en la tabla 3.

Tabla 4

La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2015)

Artículo	Contenido
Artículo 22	"Toda persona, como miembro de la sociedad […]tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad" (p. 46)
Artículo 26	"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz" (p. 54)
Artículo 27	"Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (p. 56)

Elaborada con base en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2015)

Lo que encontramos en estos artículos es que la educación artística se articula, desde el discurso de la ONU y de la UNESCO, como un derecho cultural que conlleva la dignidad de la persona y el desarrollo libre de la personalidad de los individuos, como un componente de la educación en el contexto formal así también destinado al desarrollo de una personalidad a la cual se le inculcan valores como la amistad, la tolerancia, el respeto, la fraternidad para el mantenimiento de la paz y finalmente en el contexto del derecho a la vida cultural como la posibilidad y acceso a una vida cultural que permita gozar y apreciar la producción artística.

> Las declaraciones y convenciones internacionales tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso, así como su participación en la vida artística y cultural. El cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países. La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo: los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas (UNESCO, 2006, p.1)

Otro aspecto que se destacó en la Conferencia fue que la educación artística en el contexto escolar es un detonante de la creatividad, la imaginación, la inteligencia emocional, la reflexión crítica y la autonomía de las personas (UNESCO, 2006). En este sentido podemos ver cómo el enfoque de la educación artística en el discurso de la ONU transita entre varias perspectivas de la educación artística que Orbeta (2015) clasifica desde dos posicionamientos: (1) una perspectiva *expresionista* cuyo propósito educativo es fomentar el desarrollo de las habilidades innatas, la creatividad, la imaginación capacidad de expresión de las emociones, es decir, promover la sensibilidad; (2) una perspectiva *logocentrista* cuyo objetivo es mejorar las capacidades cognitivas para adquirir conocimiento y una perspectiva *reconstruccionista*, cuando le atañe a la educación artística el desarrollo de la capacidad de reflexionar de manera crítica y favorecer procesos de autonomía.

Se resaltó, además, que la educación artística es un componente de la mejora de la calidad educativa en tanto que propicia “el aprendizaje activo, un plan de estudios interesante y adaptado, el respeto por las comunidades locales y la presencia de docentes capacitados y motivados” (UNESCO, 2006, p.4). Finalmente, el texto desatacó el papel de las artes como expresión de la diversidad cultural y como un medio para promover la conciencia cultural y la preservación de la diversidad, pues la educación artística provee

conocimientos para apreciar y valorar el patrimonio cultural y favorece la transmisión intergeneracional de tradiciones y valores culturales, lo que es fundamental en un contexto donde en muchos países se está perdiendo el conocimiento de aspectos culturales debido a la falta de valoración en el sistema educativo, de ahí la importancia del aprendizaje de y a través de las artes tanto en el contexto formal como en el no formal (UNESCO, 2006).

Otro de los resultados de esta Conferencia fue determinar algunas directrices para definir los campos de las artes y los enfoques y las dimensiones pedagógicas de la educación artística lo cuales presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 5

Campos, enfoques y dimensiones de la educación artística: UNESCO (2006)

Campos	Enfoques	Dimensiones
Son los medios de comunicación y expresión cultural en todas las sociedades: palabras, movimientos, sonidos, ritmos e imágenes.	Desarrolla la imaginación, la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico.	Experiencia mediante la interacción con un objeto o representación artísticos, con un artista y con el profesor de arte.
Se reconoce la variabilidad del significado de términos como: danza, música, teatro o poesía en diferentes culturas.	Debe basarse en la cultura o culturas a las que pertenecen los estudiantes.	Experiencia mediante la propia práctica artística
Cualquier lista de campos de las artes debe ser considerada como una clasificación pragmática y cambiante, sin ser excluyente.	Se pueden enseñar las artes como materias individuales para desarrollar competencias artísticas y la apreciación de las artes. Se pueden integrar dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo como método de enseñanza y aprendizaje. Incorporar elementos artísticos en diferentes áreas del conocimiento. Modificar los métodos y la formación del profesorado para implementar este enfoque interdisciplinario de manera efectiva.	Experiencia a través de la investigación y el estudio de una forma de arte y de la relación entre arte e historia

Elaboración propia con base en la UNESCO (2006, pp. 5-6).

Al definir los campos, enfoques y dimensiones pedagógicas de la educación artística, la conferencia obtuvo también como resultados una serie de estrategias para lograr una educación artística eficaz la cual atuvo básicamente dos componentes: 1) preparar a los docentes de artes y de asignaturas generales y favorecer la colaboración con artistas porque "no puede haber aprendizaje creativo sin enseñanza creativa" (UNESCO, 2006, p. 6) y 2) hacer una revisión de programas de formación de profesores y artistas para asegurar que ambos posean los conocimientos y la experiencia necesarios para facilitar el aprendizaje de manera colaborativa. Esto implicaba que los educadores y los artistas adquirieran y desarrollaran nociones sobre el campo de especialización del otro y desarrollen un interés común por la pedagogía.

Además, se mencionaron las áreas de conocimiento y competencias que deben abordarse en los programas de formación de profesores de artes, así como la importancia de la colaboración entre centros educativos y la comunidad para enriquecer la educación artística. También, se destacó el papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la necesidad de establecer directrices y estándares para la formación de profesores de arte.

> Asimismo, hay que potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la creación artística, la música electrónica y los nuevos medios, así como a la enseñanza por Internet como método de formación de profesores de educación artística. El uso de las nuevas tecnologías ha ampliado el papel de la educación artística y proporciona nuevos roles a los profesores de asignaturas artísticas en el siglo XXI. Estas tecnologías pueden utilizarse como plataforma básica para la colaboración entre profesores de asignaturas artísticas y entre éstos y artistas, científicos y otros educadores (UNESCO, 2006, p. 10).

La Conferencia resaltó la importancia de proporcionar formación a artistas y profesionales de la cultura para mejorar sus habilidades pedagógicas y colaborar con educadores en entornos educativos. Enfatizó la importancia de la colaboración entre artistas

y profesores en formación para la realización de actividades conjuntas y la generación de proyectos.

También, se señaló que la falta de recursos financieros y culturales en entornos no urbanos obstaculiza el progreso y el enriquecimiento de las partes interesadas en la educación artística. Finalmente, la Conferencia resolvió que para tener una educación artística de calidad los sistemas educativos deben establecer diferentes relaciones de colaboración entre ministerios de educación y culturales que posibilitaran la generación de políticas y presupuestos en conjunto para generar proyectos educativos y culturales (UNESCO, 2006). Así, también señaló la importancia de la colaboración entre los centros culturales y centros de formación inicial de docentes en que los artistas colaboren con los docentes para enriquecer sus métodos de enseñanza. Esto podría haber incluido la realización de proyectos escolares conjuntos y el acceso a recursos educativos en línea proporcionados por instituciones culturales. De esta manera, desde el año 2006, la Conferencia sentó las bases de acción para promover la educación artística en los medios formales y no formales de la educación.

A su vez, abordó el tema de la investigación sobre educación artística, para ampliar y profundizar su campo disciplinar, al sugerir varias líneas de indagación desde distintos frentes como:

- La eficacia de las políticas públicas de educación artística.
- La descripción y el alcance de los programas de educación artística.
- La evaluación de los programas y métodos de enseñanza de la educación artística y, en especial, del valor que añade a los resultados individuales y colectivos.
- La evaluación del aprendizaje en el campo de la educación artística
- La relación entre educación artística y creatividad.

- La relación entre educación artística y las competencias sociales, como la ciudadanía activa y la participación social plena.
- La relación y los efectos de la colaboración entre educación artística y cultura en la enseñanza.
- La influencia de las industrias culturales en los niños o adultos, desde el punto de vista de la educación artística.
- Los medios para que las industrias culturales garanticen una educación artística responsable.

Estas líneas de investigación daban cuenta de la amplitud que cobraba un campo disciplinar en ciernes, con líneas de indagación que abarcaron distintos aspectos de la política educativa, la integración curricular de la educación artística, el desarrollo de ciertas competencias, habilidades y valores, así como en aspectos de la educación no formal relacionados con la cultura, la industrial cultural y los medios culturales.

En el año 2008, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), dio a conocer el proyecto: *Metas educativas 2021* donde ministros de educación, miembros de la sociedad civil y de organismos no gubernamentales también reconocieron la importancia de la educación artística en la formación integral de las personas y como un componente en la formación de la ciudadanía.

Este reconocimiento de las aportaciones de la educación artística a la formación de las personas, dio pie a la creación de un programa llamado: *Educación artística, cultura y ciudadanía,* con el objetivo de fortalecer el vínculo entre educación y cultura, para que todos los estudiantes accedan al conocimiento y la apreciación de las culturas y expresiones artísticas del mundo, es decir, que con estos ejes sean capaces de encontrar en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute (Jiménez, et al., 2010). Este programa tuvo como

producto la publicación de ~~varios~~ libros que fueron coordinados por Jiménez, et al. (2010). El programa tuvo como objetivo general la construcción de una comunidad en Iberoamérica, que le diera valor a la diversidad cultural y sentara las bases hacia la construcción de una ciudadanía en el contexto de las sociedades multiculturales con acciones como: la vinculación entre los ministerios o secretarías de cultura y los de educación, la formación de audiencias para el arte, la formación de docentes, la propagación de buenas prácticas, así como el apoyo a la innovación y la investigación en este rubro.

El proyecto colocó a la educación artística como una estrategia poderosa para fortalecer la capacidad creativa, la autoestima, la disposición al aprendizaje, la capacidad para trabajar en equipo y el desarrollo del pensamiento abstracto en las personas. Cuando se vincula a la educación artística con la formación ciudadana, se le reconocen a las artes una función cultural y social, que puede acercarse a la noción de educación estética que presentamos al inicio del documento, aspecto que rebasaría el momento de producción o apreciación del arte a un momento otológico, en términos de Dussel (2017), es decir, en la medida en la que la apertura de la sensibilidad implica una construcción subjetiva, que en este caso tendría lugar a través de la producción artística.

Como lo vemos a continuación, Jiménez et al. (2010) indican que la educación artística desarrolla la capacidad sensitiva, creativa, estética y ética que contribuye con la formación de ciudadanos, por lo que sugieren que en los programas de estudio no solo se pongan al centro de la educación artística, las funciones productivas del arte, sino las interpretativas, justo porque son estas, las que dinamizan “los procesos simbólicos que sirven no solo para ordenar la realidad, sino también para modificarla y entenderse en ella”

(p.20). Un enfoque de la educación artística que converge con la noción de la educación estética que hemos presentado es el *reconstruccionista* ya que este:

> conlleva una comprensión de la educación como reconstrucción social y multicultural a través de todas las representaciones posibles, preparando actualmente para el cambio social y promoviendo objetivos encaminados a la comprensión significativa de la diversidad social y cultural del mundo contemporáneo (Efland, et al., 2006, p. 20-21)

Desde esta perspectiva *reconstruccionista* de la educación artística, esta se convierte en un medio para formar sujetos creativos capaces de influir en la realidad hacia la promoción de prácticas sociales que fomenten condiciones éticas y estéticas de vida (Jiménez et al., 2010). Con base en este entendimiento pudimos ver cómo el enfoque de la educación artística de la OEI es semejante al de la UNESCO ya que transita entre los objetivos de la perspectiva *expresionista, logocentrista* y *reconstruccionista*.

Al hablar de recomendaciones en general a los países miembros, la OEI recomendó una serie de acciones para impulsar a la educación artística en los países iberoamericanos, sugiriendo hacer una revisión del currículum con respecto a la presencia de las artes en las propuestas educativas; además, fortalecer los programas de formación de docentes de artes, conformar proyectos de movilidad internacional para docentes, investigadores y creadores artísticos. A su vez, explorar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, investigación y creación artísticas e incorporar al arte en las actividades cotidianas en las instituciones educativas.

En el caso particular de la educación superior, Jiménez et al. (2010) afirmaron que se necesitaba un modelo educativo universitario que privilegiara el desarrollo del pensamiento creativo ya que éste provee herramientas para afrontar los desafíos del presente y del porvenir a los estudiantes y futuros profesionistas herramientas para. Sin muchas más referencias al respecto de las aportaciones de la educación artística en la

educación superior, parece que esta se reduciría al campo del desarrollo del pensamiento creativo; sin duda, este tipo de educación artística, como la entiende la OEI, tendría que implicar muchos más beneficios en la formación de estudiantes en la universidad también hacia el desarrollo del sentido crítico.

En el año 2010, la UNESCO celebró la segunda *Conferencia Mundial sobre Educación Artística* en cuyo informe final O´Farrell (2010) reportó como conclusión de la Conferencia, que era necesario un cambio de paradigma en la educación donde las artes fueran transversalizadas en los programas de estudio, esto como una respuesta a los retos y necesidades que dejaban notar la sociedad del conocimiento, al apuntar de nuevo a la necesidad de formar generaciones de personas, más creativas, innovadoras y socialmente más tolerantes e incluyentes.

Otra conclusión de la Conferencia, relatada por O´Farrell (2010) fue la importancia de reconocer la necesidad de cambiar la perspectiva tradicional de la enseñanza de las artes (enseñanza de la historia del arte y la estética y el desarrollo meramente de habilidades hacia la reproducción del arte), hacia a un nuevo enfoque que desarrollara los procesos cognitivos (enfoque *logocentrista*), la innovación y una concientización hacia la importancia de la diversidad cultural *(*enfoque *reconstruccionista*). El autor también reportó que se hizo hincapié en impulsar la investigación en educación artística, para sustentar científicamente sus aportaciones, y de esta manera, proponer políticas públicas que favorecieran su inclusión en los programas de formación universitaria de cara a los desafíos que planteaba la sociedad del conocimiento.

Debido a los resultados positivos de la primera y segunda C*onferencia Mundial sobre Educación Artística,* en el año 2011, la *Conferencia General de la UNESCO* en su 36ª sesión proclamó *La Semana Mundial de la Educación Artística*, y enfatizó la

importancia de la enseñanza artística de calidad para todos, así como el fortalecimiento de la cooperación entre las autoridades, gobiernos, docentes, artistas, investigadores y asociaciones que formaban parte del Observatorio de la Educación Artística y de la Cátedra UNESCO para desarrollar buenas prácticas y fortalecer la posición de las artes en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Como hemos visto, el discurso de estos organismos sugirieron fortalecer la investigación en educación artística con el objetivo de promoverla en las políticas públicas, en ese sentido, más adelante, en el año 2014, encontramos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentó un estado de la cuestión realizado por Winner et al. (2014) cuyo objetivo fue analizar el *corpus* de conocimiento empírico producido desde 1980 hasta entonces, sobre la influencia de la educación artística en la adquisición de las habilidades necesarias para las sociedades de innovación. Es importante destacar que todas las investigaciones mencionadas fueron exclusivamente de tipo cuantitativo. Esto abre la posibilidad de incluir investigaciones con enfoques cualitativos que exploraran aspectos de la educación artística en contextos formales y no formales. En particular, como lo indican Bolívar et, al. (2001) las investigaciones con enfoques narrativos son útiles para promover procesos prácticos de acción al dar voz a las historias de profesores y alumnos. Al escuchar estas historias, se pueden imaginar consecuencias educativas significativas para ellos. Además, es crucial reconocer el papel central que las dimensiones personales y biográficas tienen en los procesos de reforma educativa, en ese sentido, corroboramos la importancia de esta investigación en el campo de la investigación educativa al respecto de la educación estética.

Al regresar al informe de la ODCE, a cargo de Winner et al. (2014), algunos conclusiones presentadas con respecto a las investigaciones en educación artística reportadas fueron:

a) El aprendizaje de ciertas ramas artísticas sí influye en el desarrollo de habilidades académicas específicas (enfoque *logocentrista*). Por ejemplo: la educación musical que fortalece el coeficiente intelectual, el desempeño académico, las habilidades fonológicas, que -de forma preliminar- facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación teatral fortalece habilidades verbales como: comprensión lectora, escritura, comprensión oral, capacidad de lectura y lenguaje oral. Por su parte, la danza favorece las habilidades visuales y espaciales.
b) El cuerpo de investigaciones empíricas de tipo cuantitativo no cubrió todas las habilidades de interés.
c) Los tipos de aprendizajes propiciados por la educación artística dan forma a habilidades que se extienden a otras áreas, de ahí la dificultad de mencionar que son habilidades adquiridas, exclusivamente, con la educación artística.
d) La evidencia de la influencia entre educación artística y pensamiento crítico y creativo no fue concluyente.
e) Hay un volumen insuficiente de investigaciones experimentales sobre estas temáticas.
f) Hay una dificultad para medir adecuadamente estas habilidades.

Además, Winner et al. (2014) reportaron que existían debilidades metodológicas y teóricas que requerían ser abordadas para mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de habilidades para la innovación con fundamento en la educación artística. La investigación en educación artística representaba una muy pequeña parte de la investigación en

educación, en este sentido, recomendaron llevar a cabo más investigaciones empíricas (controladas y rigurosas) sobre el tema, además de utilizar mejores metodologías y desarrollar teorías sólidas y comprobables.

Finalmente, Winner et al. (2014) concluyeron que la educación artística es un componente importante de la formación en las sociedades de innovación en tres aspectos:

1. Es educación vocacional, en tanto que ayuda a los alumnos a descubrir fortalezas y elegir carreras relacionadas con el diseño, la industria musical y las artes escénicas.
2. Fortalece la economía cultural (en países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia y Reino Unido las industrias creativas aportan del 3 al 6% del PIB) (p. 240)
3. Alfabetizar artísticamente, lo que beneficia a usuarios y consumidores de los bienes y servicios culturales y recreativos.

En conclusión, el informe de Winner et al. (2014) proporciona un marco para entender la importancia de la educación artística en la formación de habilidades necesarias para las sociedades de innovación, pero su enfoque predominantemente cuantitativo limita la comprensión integral del fenómeno. Aunque se reconocen algunas contribuciones significativas de la educación artística al desarrollo de habilidades académicas y creativas, persisten importantes vacíos en la investigación que demandan atención. La falta de estudios cualitativos que aborden las experiencias de estudiantes y docentes subraya la necesidad de un enfoque más holístico que no solo evalúe resultados numéricos, sino que también considere las narrativas y contextos que configuran la educación artística. La llamada de Winner et al. (2014) para mejorar las metodologías y desarrollar teorías más robustas es un paso en la dirección correcta, pero es igualmente necesario que se amplíen

los enfoques y se atiendan las experiencias vividas en el ámbito de la educación artística. Solo así podremos capitalizar plenamente su potencial como motor de creatividad y pensamiento crítico en el contexto contemporáneo.

En un contexto más reciente, la novena conferencia global de la Alianza Mundial para la Educación Artística, celebrada en 2019, destacó la relevancia de la Agenda de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para 2030. Durante este evento, se hizo un llamado a los líderes educativos, políticos y de la sociedad civil para que reconozcan el papel crucial que las artes y la docencia artística desempeñan en la transformación de la humanidad (ONU, 2015). El documento también instó a la UNESCO y a los líderes políticos a considerar la educación artística como un pilar fundamental en la construcción de una cultura de sostenibilidad, donde jóvenes y docentes de artes puedan desarrollar competencias y prácticas que favorezcan el desarrollo sostenible (World Alliance for Arts Education, 2019). En este marco, la UNESCO integró enfoques expresionistas, logocentristas y reconstruccionistas en su discurso sobre educación artística, similares a los presentados por la OEI en 2010. Asimismo, la UNESCO sugirió que los educadores artísticos, en colaboración con gobiernos, sociedad civil y organizaciones profesionales, establecieran planes de acción que contribuyan a los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU.

Posteriormente, en 2023, la OEI publicó el texto *Educación artística: un paso adelante*, en el que Jiménez et al. (2023) mantienen un enfoque reconstruccionista, resaltando la educación artística como un componente esencial de una ciudadanía cultural que promueve el desarrollo sostenible, así como la inclusión y la cohesión social. Los autores argumentan que la educación artística facilita procesos de innovación educativa que buscan la inter y transdisciplinariedad, así como la formación integral y el trabajo

colaborativo. Destacan competencias socioemocionales presentes en los programas de estudio, como la creatividad, el sentido crítico, la resiliencia y la conciencia medioambiental, social y cultural, que contribuyen a la formación de ciudadanos culturalmente activos (Jiménez et al., 2023, p. 5). Este análisis sugiere una transición en el discurso hacia un enfoque pragmatista que amplía la educación artística hacia la educación estética, aunque este último no sea mencionado de forma explícita.

En síntesis, los desarrollos recientes en el ámbito de la educación artística reflejan una creciente conciencia sobre su papel vital en la promoción del desarrollo sostenible y la cohesión social. Tanto la Alianza Mundial para la Educación Artística como la OEI destacan la necesidad de integrar la educación artística en las políticas públicas, no solo como un fin en sí mismo, sino como un medio para cultivar competencias socioemocionales y fomentar una ciudadanía activa. Esta evolución sugiere que el discurso sobre la educación artística podría estar transitando hacia un enfoque más amplio que incorpora la educación estética, reconociendo así su potencial para contribuir a una transformación social más profunda y significativa. Sin embargo, es fundamental que esta transición se formalice en la práctica educativa y se refleje en futuras políticas, para que el verdadero impacto de la educación artística se materialice en la formación de individuos creativos, críticos y comprometidos con su entorno.

En ese contexto, Orbeta (2015) señala que el enfoque *pragmatista* de la educación artística, tiene como propósito educativo “complejizar la sensibilidad para comprender y vivir la experiencia estética” (p.54), donde el arte es entendido como una expresión de la experiencia personal y de la identidad subjetiva y de esta manera tiene la capacidad de interpelar al sujeto, lo que puede desarrollar un sentido crítico que hace cotidiana la actitud reflexiva porque “considera que la estética constituye una experiencia que no se debe

escindir de la vida diaria, lo que supone convocar y formar sensibilidades para una vivencia integrada, no sólo del arte sino también de otros entramados culturales" (p. 50).

En línea con esto, el discurso de la OEI, en ese sentido consideró que la educación artística favorece el desarrollo de la capacidad de empatía, el manejo de conflictos, la recuperación de los individuos frente a escenarios de violencia, y el fomento de la participación como acto de empoderamiento ciudadano. A través del trabajo de Jiménez, et al., (2023) insiste en que las políticas educativas den especial relevancia a las enseñanzas artísticas en los currículos para contribuir con el desarrollo del conocimiento artístico, científico y tecnológico, desde un enfoque de transdisciplinariedad, derechos humanos, sostenibilidad y diversidad.

Por su parte, en el mes de febrero del año 2024 la UNESCO celebró la *Conferencia Mundial sobre educación cultural y artística* en la ciudad de Abu Dabi, su discurso en general es bastante parecido a lo que se viene diciendo a lo largo de los años desde 2006, se le reconoce a la educación artística ser un elemento esencial para la formación integral de las personas, para la inclusión y ahora también para el desarrollo de sociedades más sostenibles. La conferencia aportó un marco que abarca tres dimensiones: 1) la conciencia y comprensión cultural para promover el entendimiento y respeto por la diversidad de culturas, así como el desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural y la convivencia pacífica; en segundo lugar, el desarrollo creativo que fomentan las artes para la innovación y la expresión artísticas como espacio para el desarrollo de talentos y capacidades creativas y, en tercer lugar, la participación equitativa a las experiencias culturales y artísticas, ya que no es una realidad que se advierta cercana debido a las desigualdades sociales presentes en los distintos escenarios de los países miembros

(UNESCO, 2024). Por lo que la Conferencia llama a las naciones a garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo a la cultura y a la educación artística.

De esta manera, se destaca una vez más la importancia de integrar a la educación cultural y artística en los sistemas educativos formales y no formales, así como en las políticas y programas de desarrollo cultural a nivel nacional e internacional, al apelar de nuevo a la acción organizada por diferentes actores: gobiernos, instituciones educativas, organizaciones culturales y sociedad civil. El texto no permite profundizar en el enfoque de educación artística, sin embargo, al leer sus intenciones podríamos suponer que así como la OEI, la UNESCO transita entre los enfoques *expresionista*, *logocentrista, reconstruccionista* pero agrega el enfoque p*ragmatista* de la educación artística.

A diferencia de la OEI y de la UNESCO, en el discurso de la OCDE se puede percibir un interés más económico y mercantilista en las funciones sociales de la educación artística, pues sostienen la idea de que, invertir en educación artística será redituable en términos de las demandas del mercado, es decir se entiende la educación artística al servicio de los intereses del modelo neoliberal. Por ejemplo, en el informe de Winner et al. (2014) la OEI reporta sólo la elaboración de investigaciones con enfoque cuantitativo con el objetivo de medir la eficacia de la educación artística con respecto a las habilidades que según los participantes de dicha Conferencia los profesionistas requieren de cara a la sociedad del conocimiento. Esto dista de la idea de comprender a la educación artística desde un enfoque *pragmatista,* lo que invitaría también a realizar investigaciones con enfoque cualitativo como una vía de acceso al conocimiento de otro tipo de aportaciones que hace la educación artística a este tipo de educación a la formación humana en beneficio y salvaguarda de la dignidad de vida para todos.

1.2. La educación estética frente al discurso de la educación artística de los organismos internacionales

Con relación a nuestro tema investigación, podemos ver cómo a lo largo del tiempo desde 2006 a la fecha, la mirada de los organismos internacionales se ha dirigido hacia la educación artística como componente de la formación integral, para la preservación de la cultura y para la sostenibilidad. Se le otorga a este tipo de educación una serie de valores y posibilidades. Se le adjudican el desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la educación emocional, se le mira como componente de la educación de calidad, como elemento de formación ciudadana y de transformación del aprendizaje a uno más activo, como aporte al desarrollo de currículums que resulten interesantes, transversales, que incluyan la formación de docentes desde distintos enfoques, dimensiones y estrategias. Como elementos de discurso expresado en documentos, nos encontramos en el terreno de lo ideal, de lo deseable, de lo sugerible.

A lo largo de los años el campo de la educación artística se ha ido consolidando y prueba de ello es su evolución en el discurso de estos organismos internacionales. La educación artística hoy en día es concebida como un factor que coadyuva al desarrollo de aprendizajes diversos más amplios y transversales. Como hemos podido observar, muchas de las atribuciones de la educación artística, desde los diversos enfoques analizados, convergen con la definición de educación estética que hemos establecido en esta investigación. Sin embargo, consideramos que los elementos que la vinculan con una toma de conciencia crítica y desalienante, surgida de un proceso formativo, no están claramente expresados en los discursos revisados. Esta formación debería permitir al individuo pasar de la apreciación y producción artística a la praxis como acción transformadora, en la

búsqueda de una vida digna para todos, en oposición a los principios neoliberales que predominan en la educación dentro de la sociedad del conocimiento.

Por el contrario, se presenta la educación artística como un enfoque neutral, que no evidencia, por ejemplo, que muchas de las desigualdades económicas y culturales son consecuencia del sistema económico neoliberal. La crisis ambiental y social que enfrentamos es el resultado de prácticas de explotación y de la generación de subjetividades alienadas hacia el consumo, en beneficio de quienes más poseen, quienes a su vez son los que más explotan al planeta (De Gasperin, 2024). En este sentido, podemos argumentar que la educación artística propuesta tiene un enfoque pragmático y crítico que se alinea más estrechamente con la noción de educación estética como un verdadero proceso de formación.

La situación planteada nos lleva de nuevo a considerar la importancia de la educación estética como un componente esencial de la formación universitaria, especialmente en el contexto de la mercantilización educativa. Para introducir el siguiente apartado, formulamos la siguiente pregunta:

> ¿Qué reformas necesita la educación superior para ofrecer una formación integral que vincule efectividad y afectividad, que conecte al estudiante universitario con la complejidad del mundo, contribuya a una auténtica transformación social y convierta a la universidad en un espacio de cultura, arte, espiritualidad y vida? (Cabrera y Adame, 2020, p. 78).

Para explorar el papel de la educación estética en el ámbito de la educación superior, y particularmente en las universidades públicas, en el siguiente apartado se presenta un análisis y reflexión sobre lo observado en los documentos institucionales.

1.3. La educación estética en el marco regulatorio e institucional en México

En este apartado presentamos el resultado de nuestra revisión del marco legal de las universidades públicas en México con relación a nuestro tema de estudio que es la educación estética a lo largo de la vida y en la formación universitaria con relación al desarrollo de la creatividad y el sentido crítico, para lo cual hicimos una lectura a documentos regulatorios que incluyeron:

- ✓ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- ✓ El Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)
- ✓ El Programa Sectorial de Educación,
- ✓ La Ley General de Educación
- ✓ La Ley General de Educación Superior
- ✓ Discurso de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

Hacemos la observación previa de que dada la generalidad de estos documentos en su calidad de marcos regulatorios e institucionales de la educación en general y de la educación en la universidad en particular, es difícil encontrar referencias directas a las educación estética, sin embargo, nuestra lectura consistió en encontrar en el contenido de esos documentos, rasgos que pudieran estar vinculados a este tipo de educación a través de nociones que consideramos cercanas a la definición que hasta ahora hemos presentado.

En México la educación superior es un derecho de todos los jóvenes. El artículo 3o Constitucional (cuyo contenido se ha enriquecido en los últimos años) expresa que la educación pública deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentando amor a la Patria, respeto de los derechos y las libertades de todas las personas, así como la cultura de la paz, una conciencia de solidaridad internacional promoviendo la

honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. Toda educación que imparta el Estado debe educar para la vida “con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, p.7). En la constitución no se menciona a la educación estética aunque de manera muy general en este artículo podríamos encontrar aspectos relacionados con ella en los términos de su implicación como proceso de formación que permite a los individuos relacionarse de manera creativa y armoniosa con ellos mismos, con la comunidad (los otros) y con el medio ambiente (lo otro). En el amor a la patria y en la capacidad de desarrollo integral existen los componentes de la educación estética.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 es el documento oficial que establece, guía y da a conocer el trabajo los servidores públicos durante un sexenio (que es el periodo que dura una presidencia en el país). En este caso, a partir de 2019 dado el cambio de gobierno, el documento describe cómo en la última década del siglo pasado, hubo un cambio del desarrollo estabilizador, caracterizado por una fuerte intervención estatal en la economía, al desarrollo privatizador, con políticas neoliberales que redujeron la presencia del sector público y promovieron la apertura comercial y la desregulación. Este cambio ha llevado a crisis económicas y sociales, aumentando la desigualdad, la pobreza y la marginación (Gobierno de México, 2019).

Además, el documento afirma que el neoliberalismo no resolvió las crisis del desarrollo estabilizador, sino que las perpetuó y profundizó, evidenciado por el crecimiento de la deuda externa, la pérdida del poder adquisitivo y el aumento de la desigualdad (Gobierno de México, 2019). El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 busca distanciarse de los planes neoliberales al establecer un nuevo paradigma de desarrollo posneoliberal de

desarrollo económico, ordenamiento político y convivencia social. En el caso de nuestro tema de investigación, reconoce la importancia de la educación artística como un componente esencial del desarrollo educativo y cultural del país (Gobierno de México, 2019). Aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 no contiene secciones específicas dedicadas exclusivamente a la educación estética, establece directrices generales para fortalecer la educación en todas sus dimensiones incluyendo las artes.

El documento subraya la necesidad de una educación inclusiva y de calidad que promueva el desarrollo integral de las personas, reconociendo que las artes son fundamentales para desarrollar habilidades creativas, críticas y emocionales en los estudiantes en ese sentido encontramos una vinculación con el discurso de los organismos internacionales, pues la educación artística es vista como generadora de habilidades que podemos encontrar en los enfoques que describe Orbeta (2015) como: *logocentrista, expresionista* y *reconstruccionista* de la educación artística. El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 también destaca la importancia de incentivar la participación de la sociedad en actividades culturales y artísticas, lo que implica un compromiso con la promoción y su fortalecimiento a nivel nacional (Gobierno de México, 2019), cuestión que también empata con la perspectiva del discurso de la UNESCO y de la OEI que fueron revisados en el apartado anterior.

El documento que se desprende del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2014 y aborda los objetivos de la propuesta educativa nacional es el Programa Sectorial 2020-2024 para nuestro caso, retomados dos de los objetivos prioritarios en el contexto de mejorar el sistema educativo en México. El primer objetivo prioritario se centra en garantizar el derecho de la población a recibir una educación que sea equitativa, inclusiva, intercultural e integral (Secretaría de Educación Pública, 2020). Este objetivo destaca la importancia de

priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que respete y valore la diversidad cultural, y que fomente el desarrollo integral de cada individuo.

El segundo objetivo prioritario se enfoca en asegurar que la población en México tenga acceso a una educación de excelencia, que sea pertinente y relevante para los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Este objetivo subraya la necesidad de proporcionar una educación de alta calidad que responda a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, preparando a los individuos para enfrentar los retos del futuro y contribuir positivamente a la sociedad (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 204). En este contexto, se estableció como meta asegurar la relevancia y pertinencia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades, buscando la mejora continua a través de un cambio de paradigma que impactara de manera significativa en la forma en que niñas, niños, adolescentes y jóvenes perciben y aprenden sobre el mundo. Sin embargo, no existe una referencia concreta a la educación estética.

En el contexto de que México, previo a este gobierno, tuvo un enfoque neoliberal en el aspecto educativo que escindió al proceso de formación, lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior es fundamental, de tal suerte que el Programa Sectorial 2020-2024 entiende que la educación integral debe comprender los campos de: la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés, el desarrollo socioemocional, así como la promoción de estilos de vida saludables, de la educación sexual y reproductiva, del cuidado al medio ambiente y del uso de las TICCAD (Tecnologías de la Información y la Comunicación con herramientas de Diseño Asistido por Computadora). (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 206).

La estrategia prioritaria 2.4 del Programa tuvo como objetivo consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar para reducir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal. Propuso fomentar valores como el respeto y la solidaridad, con el fin de crear ambientes escolares libres de violencia y discriminación. A través de talleres de arte, ciencia y grupos de aprendizaje musical, se busca contribuir positivamente a la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En este sentido, al igual que la UNESCO y la OEI, el gobierno de México considera la educación artística como un elemento pedagógico que trasciende la mera producción y apreciación del arte. Se reconoce su potencial para desarrollar en los estudiantes valores y acciones que contribuyan a erradicar la violencia y la discriminación, promoviendo así un clima de respeto y solidaridad en los espacios escolares. Aunque se mencionan estrategias posteriores y la necesidad de contar con profesores de arte capacitados, no queda claro bajo qué enfoque se entiende la educación artística. Si bien se le atribuye el desarrollo de valores y se la reconoce como generadora de un ambiente escolar libre de violencia, su rol como componente de la educación integral no se define con precisión.

De la Ley General de Educación 2019 citamos el apartado 12 del capítulo 1 porque consideramos que sus enunciados pueden relacionarse con la educación estética como elemento pedagógico para la formación del pensamiento crítico, la colaboración y el trabajo en equipo, el fortalecimiento del tejido social y la prevención de la corrupción, promoviendo la honestidad, la protección del medio ambiente, el desarrollo social, ambiental y económico, la capacidad productiva y una distribución justa del ingreso, la lucha contra la discriminación y la violencia y el fomento de relaciones basadas en el respeto de los derechos humanos (Congreso de la Unión, 2024).

Por su parte, en su artículo 13 podemos encontrar aspectos que de manera muy general podrían relacionarse con la educación estética como componente de la educación integral para el fomento de una identidad, sentido de pertenencia y respeto desde la interculturalidad. La promoción de la responsabilidad ciudadana basada en valores, la participación de los agentes educativos para la transformación de la vida social, cultural y política del país. Para el desarrollo del sentido crítico y detonante de actitudes a favor del respecto y cuidado de medio ambiente, al orientar los procesos educativos hacia la sostenibilidad ambiental.

Con respecto a la educación artista, el artículo 30 hace alusión a los contenidos de los planes y programas de estudio y plantea que “El conocimiento de las artes, la valoración, la apreciación, preservación y respeto del patrimonio musical, cultural y artístico, así como el desarrollo de la creatividad artística por medio de los procesos tecnológicos y tradicionales” (Congreso de la Unión, 2024, p. 13) debe estar presente de acuerdo con el tipo y nivel educativo. Por último, el artículo 60 de la ley indica que el Estado apoyará y promoverá la creación y difusión artística, fomentando el conocimiento crítico y la diseminación del arte y las culturas (Congreso de la Unión, 2024, p. 22). Y menciona que la educación integral de los estudiantes conlleva que se utilicen métodos de enseñanza y aprendizaje que les permitan expresar sus emociones mediante manifestaciones artísticas, contribuyendo así al desarrollo cultural y cognitivo de las personas. Aunque estos son aspectos relacionados con la educación de la sensibilidad para la construcción de relaciones creativas con el entorno como elemento pedagógico, una vez más el aspecto de la educación estética no es mencionado en el documento.

La Ley General de Educación Superior de 2021, no contiene aspectos explícitos relacionados con la educación estética, sin embargo, al analizar el documento en su artículo

7º del capítulo II, titulado: "*De los criterios, fines y políticas*", identificamos varios aspectos que podríamos relacionar con rasgos característicos de la educación estética como proceso formativo los cuales presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 6

Aspectos Subyacentes de la educación estética en la Ley General de Educación Superior

Aspecto	Descripción	Relevancia para la educación estética
1. Formación del pensamiento crítico y desarrollo de una perspectiva diversa y global	La educación superior buscará formar el pensamiento crítico a través de la libertad, el análisis, la reflexión, el diálogo, la argumentación y la conciencia histórica.	Las vías para la construcción del pensamiento crítico expuestas en esta ley (libertad, análisis, reflexión, diálogo, argumentación y conciencia histórica) pueden ser resultado de la educación estética en tanto formación que permite que el individuo desarrolle una sensibilidad creativa y crítica al relacionarse consigo mismo con los otros y con lo otro, entendido lo otro como la vida. Esta forma de relación permite visualizar alternativas de transformación de la realidad hacia la búsqueda de formas de vida digna para todos y la emancipación.
2. Lucha contra la ignorancia	La educación superior irá en contra de la servidumbre, el fanatismo y los prejuicios	
3. Transformación de la sociedad	La educación superior buscará el mejoramiento de la sociedad en los ámbitos: social, educativo, cultural, económico y político	
4. Consolidación de la identidad y el sentido de pertenencia	La educación superior a través del valor del respecto fomentará acciones hacia la interculturalidad, la convivencia armónica entre las personas y las comunidades	
5. Desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la solución de problemas	La educación superior dotará a los estudiantes de la creatividad para encontrar respuestas y soluciones a la diversidad de problemas que enfrenta la sociedad desde las distintas áreas de conocimiento.	
6. La generación y desarrollo del diálogo continuo entre las humanidades, las artes y las ciencias	La educación superior vinculará a las humanidades, las ciencias y las artes para la innovación y como factores de libertad, bienestar y transformación social	
7. Fortalecimiento del tejido social	La educación superior forma sujetos con responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción a través de valores como: la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la reciprocidad.	
8. Generación de capacidades productivas para fomentar una justa distribución del ingreso social	La educación superior forma sujetos con conciencia sobre la justicia social	
9. Construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad de género y los derechos humanos	La educación superior combate la discriminación, la violencia contra las mujeres y la niñas, la discriminación contra las personas con discapacidad y/o vulnerabilidad social.	
10. Respeto y cuidado del medio ambiente	La educación superior prepara a los individuos para comprender y asimilar la interrelación de la naturaleza con los temas sociales y económicos, para garantizar su	

Aspecto	Descripción	Relevancia para la educación estética
	preservación. Promueve el cuidado del medio ambiente y estilos de vida sostenibles	
11. Desarrollo de habilidades socioemocionales para la generación del conocimiento	La educación superior desarrolla habilidades socioemocionales para adquirir y generar conocimientos. Fortalece la capacidad de aprender a pensar, aprender a sentir, a prender a actuar y a prender a ser comunidad.	

Elaboración propia con base en la Ley General de Educación Superior (2021)

En conclusión, aunque la Ley General de Educación de 2019 y la Ley General de Educación Superior de 2021 ofrecen un marco teórico que abarca diversas dimensiones del desarrollo humano, es preocupante que la educación estética, como componente fundamental para la formación de una ciudadanía crítica y consciente, no reciba la atención que merece. A pesar de que ambos documentos tocan aspectos que pueden relacionarse indirectamente con la educación estética—como el fomento del pensamiento crítico, la interculturalidad y la promoción de valores ciudadanos—, la ausencia de un enfoque explícito hacia la educación estética limita la capacidad de estas leyes para contribuir a una transformación social integral.

Otro documento institucional que revisamos es el que corresponde a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hizo evidente la necesidad de que los estudiantes universitarios desarrollen la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional, así como de trabajar de forma colaborativa en ambientes tanto multidisciplinares, como multiculturales. La Asociación menciona que el reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) es lograr que sus egresados adquieran: habilidades de pensamiento, sean personas más creativas, pongan en práctica el aprendizaje resolutivo para que puedan intervenir en problemas complejos y en la toma decisiones en medio de las constantes incertidumbres (Medina, 2011), es en estas

intenciones donde encontramos lo que podrían ser rasgos de la educación estética, sin que de nueva cuenta sea mencionada e identificada explícitamente en su importancia en la formación que brindan las IES.

La revisión del marco legal de las universidades públicas en México revela un reconocimiento poco explícito del papel fundamental de la educación estética en la formación integral de los individuos. Los documentos analizados no abordan directamente la educación estética. Aunque bajo una lectura que insiste en la importancia de este tipo de educación pudimos encontrar medianamente referencias hacia la importancia de las artes en el desarrollo cultural, y la promoción de habilidades creativas y críticas, que son componentes esenciales de una educación estética. En la siguiente lista presentamos una síntesis, como resultado de nuestra revisión del marco legal:

1. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:* La educación pública debe desarrollar todas las facultades del ser humano, incluyendo aspectos creativos y emocionales.
2. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024:* Este documento reconoce la importancia de la educación artística y cultural como elementos claves para el desarrollo integral y la cohesión social.
3. *Programa Sectorial de Educación 2020-2024:* Promueve una educación inclusiva y de calidad que abarca la salud, el deporte, las artes y la música, contribuyendo al desarrollo de una percepción sensible y creativa del mundo.
4. *Ley General de Educación 2019:* Fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, y el respeto por el patrimonio cultural, incluyendo la valoración y apreciación de las artes.

5. *Ley General de Educación Superior 2021*: Detalla aspectos relacionados con la formación del pensamiento crítico, la lucha contra la ignorancia, la transformación social, y la integración de las humanidades, las artes y las ciencias, en la formación de ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo social, cultural y económico del país.
6. *ANUIES:* Destaca la necesidad de desarrollar habilidades creativas y críticas, promoviendo una educación que permita a los estudiantes enfrentar problemas complejos y trabajar colaborativamente en ambientes multidisciplinares en la formación universitaria.

El marco legal mexicano no reconoce la importancia de la educación estética sin embargo, si encontramos referencias con respecto a la educación artística y su papel en el desarrollo cultural y la promoción de habilidades creativas y críticas. La educación estética es fundamental para cultivar una percepción sensible y creativa del mundo, formar individuos integrales y construir una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada. Por lo tanto, se convierte en un aspecto esencial para alcanzar los objetivos de una educación integral y humanista en México. Esto subraya la necesidad de realizar una investigación más profunda sobre este tema.

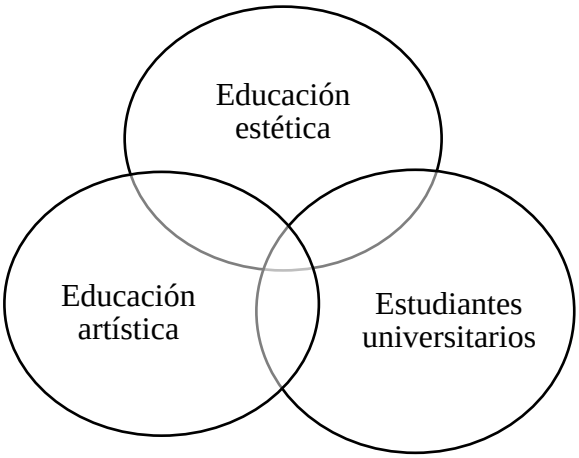
Capítulo 2: Teorías enfoques y estudios sobre la educación estética. Estado de la cuestión

En este apartado exponemos el resultado de la producción de conocimientos académicos sobre la educación estética en las universidades. Los materiales consultados los encontramos en: artículos científicos, publicados en diversas revistas indexadas, libros y tesis publicados en distintos puntos geográficos de la región iberoamericana y de los Estados Unidos. Para llevar a cabo la tarea de construir este estado de la cuestión utilizamos la herramienta del Tesauro de la UNESCO dado que ofrece una compilación organizada y regulada de palabras clave utilizadas para examinar temas y localizar documentos y publicaciones relacionados con la educación, la cultura, las ciencias sociales y humanas, de tal forma que en él encontramos que los tres temas principales servirían de guía para la pesquisa y sus posibles intersecciones, a saber: educación estética, educación artística y estudiantes universitarios.

Distinguimos en este caso a la educación artística de la educación estética dado que desde una postura que ha sido generalizada en el campo de la educación y de la investigación educativa ambas han sido escindidas, y entendidas como construcciones diferenciadas, por lo tanto, colocar solamente el tema de educación estética habría sacado de la ecuación lo correspondiente a la educación artística, que desde nuestro punto de vista basado en Sánchez Vázquez (1970) y Arriarán (1995; 2021), es comprehendida por la educación estética. Una vez distinguido este matiz, colocamos los temas eje en una imagen que incorpora círculos superpuestos que nos permitió identificar la prioridad que daríamos a la revisión de los artículos, libros y tesis donde aquellos en los que confluyeran los 3 temas guía serían prioritarios a revisar dado que incorporaban los tres temas guía. Como lo muestra la Figura 4.

Figura 4

Temas eje para la pesquisa en la construcción del estado de la cuestión



Elaboración propia (2022)

Con esta guía iniciamos la exploración de artículos en revistas científicas especializadas -consultamos distintas bases de datos como: *Scopus, Scielo, Dialnet, Redalyc y EBSCO*- a su vez, definimos en un periodo que abarcó del año 2010 al año 2022. Para el caso de las tesis realizamos la búsqueda en bases de datos de distintas universidades mexicanas: Universidad Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Iberoamericana. Por otra parte, revisamos el estado del conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): *La Investigación en México en el Campo Educación y Valores* 2002-2011, principalmente el Capítulo 3. Titulado: Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad.

La siguiente tabla señala las revistas revisadas por país o región en las cuales encontramos artículos relacionados con la educación estética y artística en la formación universitaria. Para el caso de la elaboración de este estado de conocimiento, con respecto al

tema de esta investigación, destacamos la producción de artículos en revistas de origen cubano -cinco en total-.

Tabla 7

Producción de conocimiento en Revistas Internacionales

Revista	País
Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)	México
Revista Innovación Educativa	
Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión educativa (PAG)	
Sinéctica: Revista Electrónica de Educación.	
Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)	Iberoamérica (Internacional)
Revista Iberoamericana de Educación (RIE)	
(pensamiento), (palabra). Y obra... Revista de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica de Colombia	Colombia
Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)	España
La Revista Venezolana de Educación	Venezuela
Luz. Educar desde la ciencia	Cuba
MediSur Revista Electrónica de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos	
Revista EduSol	
Revista Atenas	
Ensayos Pedagógicos	
Mendive Revista de Educación	
International Journal of Education and the Arts	Estados Unidos

Elaboración propia (2024)

De las revistas se revisaron un total de 35 artículos, además encontramos y revisamos seis libros publicados y una tesis. De los materiales encontrados realizamos varias lecturas y los ordenamos por temas y años de publicación. Luego, realizamos resúmenes analíticos y cuadros de contraste para compararlos en aspectos teóricos y metodológicos. En la Tabla 8 podemos observar la distribución por año, de acuerdo con el tipo de publicaciones encontradas.

Tabla 8

Tipo de publicaciones y evolución en el periodo 2010-2022

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Artículo	2	1	1	1	2	1	13	2	4	3	3	3	0	36
Libros	0	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	6
Tesis						1								1
Total	2	1	4	2	2	2	13	3	4	3	3	3	0	43

Elaboración propia (2022)

Con relación al estudio de la educación estética y artística en la universidad, en la Tabla 9 mostramos que la mayor producción se conforma por propuestas didácticas e informes de prácticas, en seguida aparecen las reflexiones sustentadas, después las propuestas de modelos educativos, las investigaciones con datos empíricos, una investigación poética y al final un estudio histórico.

Tabla 9

Organización y cantidad de artículos por el tipo de aportación al conocimiento

Reflexión sustentada	Propuesta de modelo	Informe de prácticas	Investigación con datos empíricos	Investigación Poética	Estudio Histórico	Total
16	2	14	2	1	1	35

En la producción de los 43 trabajos que se consideraron para este estado de la cuestión participaron 70 autores. Pudimos constatar que Cuba es el país con mayor número de investigadores que abonan a la construcción de conocimiento sobre el tema de nuestra investigación, dado que los 13 artículos encontrados representan el 51% de la producción

del conocimiento encontrada, esto puede ser a causa de la política educativa nacional que reconoce como factor importante en la educación nacional a la educación estética como resultado de la revolución cubana como lo indican Marrero-Zaldívar et al (2016). Por su parte, en segundo lugar encontramos a México con un 21% de investigadores, en tercer lugar a España con el 6% de los autores encontrados, seguido por Estados Unidos con un 4% del total de los investigadores encontrados.

En nuestro país encontramos que la UNAM y la Universidad Veracruzana son las instituciones que presentaron mayor producción de conocimiento en estos temas, sin embargo, es aún muy poca pues se representa con dos artículos por institución, mientras que las universidades públicas estatales y su aportación se representa con un artículo por institución, considerando que estamos abarcando una década completa (ver tabla 9).

2.1. Clasificación temática

Para exponer este estado de la cuestión realizamos una clasificación que identificó y agrupó los trabajos en sus aspectos comunes para los cuales construimos cinco grandes rubros: 1) La importancia de la educación estética en las universidades, 2) Nuevas formas de entender a la educación artística, 3) Propuestas de modelos educativos universitarios basados en el arte, 4) Licenciaturas en arte y arte en las licenciaturas y 5) Educación artística en las aulas universitarias.

2.1.1. La importancia de la educación estética en las universidades

Este apartado expone el trabajo encontrado en 10 artículos publicados entre el año 2010 y el año 2022. Todos corresponden a revistas de origen cubano, así como sus autores. Estos artículos en su mayoría, por el tipo de aportación al conocimiento, son reflexiones sustentadas a manera de investigaciones exploratorias y documentales que aportan

definiciones, caracterizaciones y componentes de la educación estética en la formación universitaria.

En su caso, Ubals y López (2012) reflexionan en torno a la importancia de la formación de la cultura estética en la formación integral de los profesionales de la educación. Los autores afirman que para que esto suceda debe establecerse un diálogo entre la formación cultural y la cultura estética. Donde desde aspectos metodológicos y hermenéuticos, este diálogo establezca objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales que coadyuvan a la formación de comportamientos de carácter estético y cultural que se vean reflejados en los componentes esenciales de los sistemas de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y valores que conforman la estructura de los contenidos de enseñanza de las disciplinas y asignaturas que forman parte de los planes de estudio de este tipo de carreras.

> El principio puede cualificarse como pertinente; es concebido para la formación inicial del profesional de las ciencias pedagógicas, observándose como un proceso donde se conjugan, la formación cultural y la cultura estética; pues permite el establecimiento de las interrelaciones entre lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal; como resultado de una relación dialógica entre los referentes esbozados con anterioridad; que son los elementos dinamizadores de la formación de referencia (Ubals y López, 2012, p. 64)

Los autores enfatizan la necesidad de una formación que integre procesos disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios para desarrollar un sistema integral de conocimientos, habilidades y valores estéticos. Esto implica utilizar recursos didácticos y metodológicos que permitan interpretar el lenguaje estético, fomentar la creatividad y cultivar una sensibilidad hacia la estética. Además, destacan la importancia de la interacción entre formadores y estudiantes, lo que promueve una comprensión profunda de la cultura estética. Integrar estos principios a lo largo del currículo pedagógico es esencial

para preparar a los profesionales de la educación, dotándolos de las herramientas necesarias para aplicar estos conocimientos de manera efectiva en su práctica.

En resumen, el principio del diálogo recombinante busca formar educadores con una sólida base en cultura y estética, capaces de enfrentar los desafíos de su profesión con sensibilidad y competencia en la enseñanza de valores culturales y estéticos. Por su parte, Garcés et al (2014) analizan el problema de la formación de valores estéticos en la formación profesional de los médicos. Los autores afirman que en general esta meta resulta difícil ya que los estudiantes llegan a las universidades con un sistema de valores y representaciones sociales ya conformados, además porque existe un fenómeno de banalización cultural global. Para los autores está claro que la función de las universidades es trascender la formación profesional a una formación humana; sin embargo, esto se complica cuando los programas de las asignaturas no contemplan la educación estética, quedándose está relegada al trabajo de la extensión universitaria que "termina siendo terreno de nadie" (Garcés et al., 2014, p.881).

Su trabajo de investigación aporta una explicación detallada del gusto estético, cómo se construye desde la base genética de la percepción y la interacción social, se configura a través del conjunto de sensaciones y de las vivencias de los individuos. En ese sentido, los autores señalan que la universidad debería propiciar este tipo de vivencias al proporcionar a los estudiantes ambientes de aprendizaje que "potencien la imaginación, la intuición, la fantasía, la inventiva, el don de proyectar y la reflexión" (Garcés, et al., 2014, p.885), auxiliándose de instituciones culturales que también eduquen los valores estéticos de la ciudadanía, desarrollando la crítica, el juicio estético, la educación artística.

Varona (2016) explora los desafíos contemporáneos del universo espiritual desde una perspectiva humanista, definida como un sistema de ideas y logros centrado en el ser

humano, la lucha contra la alienación y el esfuerzo por el progreso humano. Introduce la categoría de sensibilidad humana para enfatizar la importancia de responder a estímulos, integrar lo afectivo con la razón y dar mayor atención a los sentimientos en esta integración. Sobre esta premisa, el artículo desarrolla ideas sobre la educación estética de la sensibilidad humana, destacando su capacidad para contrarrestar la alienación y promoción del desarrollo humano. En ese sentido, Varona (2016) recupera postulados de la estética marxistaleninista: la cual define la base objetiva de la aprehensión estética del mundo como actividad creadora del ser humano orientada prácticamente hacia un determinado fin; actividad en que se ponen de manifiesto de manera libre, multilateral y armónica la esencia social y las fuerzas creadoras del ser humano orientadas hacia la transformación de la naturaleza y la sociedad. (p.88).

El autor enfatiza la necesidad crucial de educar los sentimientos estéticos desde una etapa temprana, ya que éstos tienen la capacidad única de reflejar la realidad en las relaciones humanas y en la interacción con el mundo circundante. Estos sentimientos son modelados por la sociedad y desempeñan un papel fundamental en las acciones prácticas y en el proceso de comprensión del individuo. La educación tiene un impacto formativo significativo sobre las personas, proporcionándoles nuevas oportunidades de acción que influencian el surgimiento y la dirección de nuevas perspectivas hacia la realidad. Este proceso se manifiesta en el desarrollo de necesidades y motivaciones, y afecta la expresión de las vivencias emocionales. Los gustos y sentimientos estéticos, así como los intelectuales y morales, se desarrollan conforme el individuo se educa dentro de un sistema específico de relaciones sociales orientadas hacia metas definidas.

En otro trabajo Marrero-Zaldívar et al. (2016), argumentan la importancia de la educación estética en la formación profesional en el campo de la educación, para lo que

emplearon métodos de análisis documental y talleres de socialización con especialistas. Concluyen que la educación estética debe incorporarse a la formación desde una perspectiva pedagógica, tratada como contenido. Esto favorecerá a su vez la preparación didáctica de los estudiantes.

Martínez-Cepena et al. (2016), indican que es importante promover la apreciación del arte en la formación inicial de los futuros educadores como parte esencial de su educación integral. Tradicionalmente, la educación del gusto estético de los estudiantes se ha centrado en las expresiones artísticas. Sin embargo, las ideas basadas en concepciones materialistas dialécticas y los objetivos de las universidades ofrecen una perspectiva más amplia que integra diversas influencias estéticas de diferentes contextos. En este sentido los autores afirman, que:

> El gusto estético es parte importante de ese objetivo, en tanto les permite a los sujetos apreciar y disfrutar la belleza, no sólo en el arte, sino en todos los momentos y espacios de la vida cotidiana (Martínez-Cepena et al., 2016, p.49).

Estos autores afirman que: a) el gusto estético es educable y se puede enriquecer en el proceso de formación inicial de los profesionales de la educación, b) que su base radica en las características de la personalidad de los estudiantes, donde se insertan los sentimientos, habilidades, conocimientos, estereotipos, normas, valores y formas de comportamiento que influyen en la persona a lo largo de su vida en la sociedad, c) que es de carácter subjetivo y está históricamente condicionado y d) que cada estudiante lo cultiva como una característica única que refleja el ideal estético del entorno sociocultural en el que se encuentra (Martínez-Cepena et al., 2016, p.56).

Por último, aportan una serie de aspectos que podrían ser considerados por los colectivos de docentes en las universidades para contribuir a la educación del gusto estético en los estudiantes de carreras pedagógicas a través de la promoción del uso correcto del

uniforme escolar, del desarrollo de habilidades lectoras, del cuidado del material de estudio y de los medios puestos a su disposición. Además, de la participación en actividades de extensión como: presentaciones de libros, matutinos, galas culturales, tertulias, cine-debates, proyección de filmes y visitas a lugares de interés cultural, entre otras. Habrá de fomentarse a su vez en los estudiantes el gusto por la profesión, el arte y la naturaleza, así como por los productos culturales de la nación, el respecto por lo autóctono y desarrollar su creatividad (Martínez-Cepena et al., 2016).

Por su parte, Infante-Miranda et al. (2016), presentan varias perspectivas teóricas relacionadas con el desarrollo de la sensibilidad estética durante la formación inicial de los educadores. Su estudio se llevó a cabo utilizando la observación a los estudiantes en diversas actividades del proceso pedagógico; entrevistas a informantes clave para profundizar en la situación identificada; y análisis crítico de fuentes. Las autoras reconocen que "lo estético es el núcleo de la primera forma de conciencia" (p.65) y definen a la conciencia estética como:

> una forma particular del reflejo sensible y figurativo de la realidad formado históricamente por efecto de las necesidades de la práctica social. La conciencia estética es una forma particular de la relación entre el ser humano y el mundo externo sobre la base del conocimiento, la selección y la valoración de sus propiedades objetivas y su transformación en una imagen sensible de acuerdo con el ideal (Infante-Miranda et al., 2016, p.65)

A través del análisis de sus fuentes, las autoras sostienen que el ser humano expresa lo estético en su comportamiento. Además, destacan cómo lo estético, que existe de manera objetiva, influye en la conciencia humana, lo que implica que también es introyectado. Desde su nacimiento, las personas incorporan lo estético de diversas formas, principalmente decodificando las relaciones sociales donde lo estético está manifestado y objetivado. La relación estética de las personas con la realidad se conforma según ideales.

La conciencia estética y lo estético objetivo son esenciales para el ideal humano y social. Lo estético es fundamental en la conformación inicial de la conciencia humana y en la realización de sus metas y aspiraciones. Actuar conforme a lo estético es una manifestación de libertad, siendo este acto estético la primera forma de conciencia relativamente independiente y esencial para completar el ser y el deber ser del individuo.

En su caso Moreno-Tamayo et al. (2016), ponen énfasis en que la problemática se centra en la falta de desarrollo teórico-pedagógico suficiente en cuanto a la educación de los sentimientos estéticos, y en la escasa implementación práctica en la formación de profesionales de Ciencias Pedagógicas. En esta línea, para los autores es crucial argumentar que los sentimientos estéticos deben ser considerados como un elemento fundamental en la formación estética de los futuros profesionales de la educación, desde una perspectiva pedagógica adecuada.

El sentimiento estético es uno de los componentes de la educación estética que coexiste con "el gusto, la espiritualidad, la sensibilidad, la actitud, la apreciación y la apropiación estéticos." (Moreno-Tamayo et al., 2016, p. 89). Al educar los sentimientos estéticos en un determinado sistema de relaciones sociales, las personas pueden desarrollar nuevas formas de comprender la realidad, modificando sus manifestaciones y vivencias afectivas, de esta manera la educación estética, más que una materia del currículum, debería permear todos los procesos formativos dentro y fuera de las instituciones educativas, involucrando a la familia y a la comunidad entera en el desarrollo de la percepción, el gusto por el arte y en la apreciación de la belleza de la naturaleza y de la vida.

En este sentido, la acción pedagógica desde las instituciones educativas y fuera de ellas deja ver que es necesaria una formación de los sentimientos, pues estos, necesitan:

> adecuadas disposiciones de promoción y cultivo sin imposición ni autoritarismo: asegurar la promoción de sentimientos, preferentemente positivos; promover oportunas situaciones de desahogo afectivo y gratificante; abrirse a diversidad de intereses y de actitudes generosas, en fin, cultivar los sentimientos superiores, éticos, estéticos, espirituales (Moreno-Tamayo et al., 2016, p. 94).

Pensando en el contexto de las instituciones educativas, estos autores apuntan a que el currículum debería aprovechar las potencialidades que ofrecen el arte, la naturaleza y el mundo que rodea a los estudiantes y poner en relación estos elementos con los contenidos de las distintas disciplinas, de esta manera, la acción educativa podría ir moldeando la sensibilidad que surge del mundo interior en cada una de las actitudes humanas.

Toledo-Micó et al. (2016), exploraron la apreciación estética como parte esencial de la educación estética en estudiantes de ciencias pedagógicas. Desde una perspectiva marxistaleninista, argumentan que la relación estética humana con los objetos va más allá del arte, abarcando la naturaleza, las interacciones sociales y los resultados de las acciones humanas. En su estudio, destacan que la apreciación estética permite al estudiante percibir los objetos de manera sensible y experiencial, facilitando comparaciones con la vida y otros contextos debido a las variadas interpretaciones individuales. Subrayan que esta apreciación está imbuida de una actitud emocional y sensitiva hacia fenómenos y objetos, conectada con la percepción específica y los procesos cognitivos.

El estudio enfatiza la importancia de las experiencias estéticas previas, los conocimientos adquiridos, los estados emocionales y la percepción del mundo de cada individuo en su aproximación a la apreciación estética. Reconocen que el bagaje personal de conocimientos, moldeado por experiencias estéticas anteriores, es crucial para comprender estéticamente los objetos y la información que estos contienen. Los autores concluyen que los estudiantes desarrollan progresivamente su sensibilidad estética al pasar

de una percepción directa a una reflexión consciente sobre el contenido estético, lo que facilita una apreciación estética completa y adecuada.

Además, subrayan la necesidad de desarrollar una cultura estética que se manifieste en diversas áreas como las relaciones interpersonales, la ética profesional, el cuidado del medio ambiente y el patrimonio cultural, así como en el comportamiento y la vestimenta. Desde la universidad, proponen abordar la apreciación estética a través de componentes académicos, investigativos, laborales y de extensión, para enriquecer la formación profesional de los estudiantes

Por su parte Urra et al. (2018), realizaron una investigación documental en la cual apelaron a su experiencia como docentes para justificar específicamente una propuesta de integración de la educación estética en la formación de docentes en la universidad de Matanzas, Cuba. Dada su revisión documental, concluyen que La formación en educación estética se presenta como un componente esencial que influye en la forma en que los futuros docentes interpretan y experimentan su entorno. Al integrar la educación estética en la formación, se fomenta una apreciación más rica y matizada de la realidad, que los gustos y hábitos estéticos que se desarrollan a través de esta educación impactan directamente en cómo las personas perciben y valoran sus experiencias pues lo estético contribuye a moldear las emociones y las respuestas ante diversas situaciones. Los gustos y hábitos estéticos configuran la cultura estética de los individuos.

La educación estética, fundamentada en valores y en un enfoque científico, proporciona un marco que ayuda a las personas a dar sentido a sus experiencias emocionales. Esto significa que la manera en que se entienden y valoran las emociones puede estar ligada a principios éticos y estéticos que se enseñan en la formación. La calidad y profundidad de las experiencias vividas influyen en la percepción emocional por lo que la

educación estética bien integrada puede hacer que estas experiencias sean más significativas y enriquecedoras, afectando positivamente cómo se siente y reacciona una persona. De ahí que la educación estética sea una prioridad en la formación profesional pedagógica para que se refleje en el trabajo en el marco de las instituciones educativas.

Díaz et al. (2019), identifican los supuestos teóricos que caracterizan la educación estética en la formación profesional pedagógica en el contexto de la extensión universitaria. Desde su perspectiva, esta educación desempeña un papel fundamental en la formación, ya que tiene una función integradora y totalizadora.

> al proveer a los estudiantes actividades que despierte su sensibilidad estética y en los profesionales de la educación que se encuentran en formación inicial es una herramienta para la labor de transformación a nivel estético que deberán llevar a sus escuelas, estudiantes y comunidad (p.245).

En otro trabajo, Ventura et al. (2021), reportan los resultados de la investigación que realizaron sobre el proceso de la educación estética y su incidencia en la formación de estudiantes de la Licenciatura de Educación con especialidad en Español-Literatura. A partir de una revisión bibliográfica, bajo un método histórico-lógico, análisis-síntesis e inductivo-deductivo, su trabajo aporta un análisis epistemológico sobre la categoría de educación estética y su importancia en la formación de profesionales de la educación.

Ventura et al. (2021), plantean desde el punto de vista de la educación estética, que los docentes son facilitadores de la cultura, a partir del lenguaje y tono que utilizan en las aulas; enseñando los contenidos con referencias a los panoramas histórico-culturales que incluyan el desarrollo de las manifestaciones del arte, con especial ímpetu, aquellos docentes que tienen el encargo de enseñar lengua y literatura. Los autores relacionan todo el espectro estético como una conciencia de las implicaciones formativas que tienen el

lenguaje y la vestimenta, reconociendo las sutilezas, que de manera sensible, configuran todo el ambiente en el que se aprende.

A su vez, los autores reconocen la importancia de la educación estética en la formación de futuros docentes, ya que desarolla “un alto sentido de la responsabilidad individual y social” (Ventura et al., 2021, p. 675). Esto, a su vez, favorece que los estudiantes encuentren una motivación intrínseca que acompañe su proceso, su trabajo cotidiano y hacia la profesión.

> Esta condición demanda que los docentes universitarios sean:
> poseedores de una cultura general integral, desde el intelecto hasta el mismo gusto en el vestir, que no necesariamente está condicionado por la situación económica imperante en el país, sino que en muchas ocasiones es resultante de la importación de patrones estéticos de otras naciones, que se alejan de la cultura cubana y desvirtúan su esencia. Todo ello influye en una proyección significativa desde la escuela hasta la comunidad (Ventura et al., 2021, p. 678).

En particular, para futuros profesores de Español-Literatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los contenidos curriculares debe fomentar la valoración estética de la realidad, promoviendo la sensibilización hacia el disfrute de las obras artísticas y el uso refinado de la lengua materna. Este enfoque contribuye al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y refleja el objetivo y contenido permanente de la educación estética en todos los niveles del sistema educativo cubano, lejos de ser algo ocasional o improvisado.

El proceso de educación estética en estudiantes universitarios, particularmente en los de la Licenciatura en Educación Español-Literatura en la Universidad de Pinar del Río, se concibe como una herramienta fundamental para fortalecer su actuación profesional y promover una formación integral que valore y aplique los principios estéticos en la enseñanza y aprendizaje.

Dada la diversidad de aspectos abordados en el terreno de la educación estética, a manera de cierre del apartado, presentamos una tabla que nos permite identificar las aportaciones de los distintos trabajos presentados en diversos enfoques de la educación estética en el contexto de la formación universitaria para los cuales recuperamos sus ideas clave.

Tabla 10

Ideas fundamentales de diversos enfoques en educación estética en la universidad

Autor / (es)	Enfoque	Ideas clave
Ubals y López (2012)	Formación cultural y estética en educación.	Diálogo entre cultura y formación estética, interrelaciones conceptual, metodológica y actitudinal.
Garcés et al. (2014)	Formación de valores estéticos en médicos.	Banalización cultural, función de la universidad en la formación humana y estética.
Varona (2016)	Educación estética de la sensibilidad humana.	Sensibilidad humana, integración afectivo-racional, educación temprana de sentimientos estéticos.
Marrero-Zaldívar et al. (2016)	Incorporación de la educación estética en la formación pedagógica.	Perspectiva pedagógica de la educación estética, métodos de análisis documental y talleres.
Martínez-Cepena et al. (2016)	Gusto estético en la formación integral.	Educación del gusto estético, integración en la vida cotidiana y profesional.
Infante-Miranda et al. (2016)	Desarrollo de la sensibilidad estética en educadores.	Conciencia estética como reflejo sensible y figurativo, relación con la realidad y transformación.
Moreno-Tamayo et al. (2016)	Sentimientos estéticos en la formación de profesionales de Ciencias Pedagógicas.	Educación de sentimientos estéticos, integración en procesos formativos y comunitarios.
Toledo-Micó et al. (2016)	Apreciación estética en estudiantes de ciencias pedagógicas.	Relación estética con objetos y fenómenos, cultura estética en diversas áreas.

Autor / (es)	Enfoque	Ideas clave
Urra et al. (2018)	Integración de la educación estética en la formación de docentes.	Eje transversal en formación con base en la cultura estética.
Díaz et al. (2019)	Educación estética desde la extensión universitaria.	Actividades para sensibilidad estética, transformación a nivel estético en escuelas y comunidad.
Ventura et al. (2021)	Educación estética en estudiantes de Educación Español-Literatura.	Valoración estética de la realidad, desarrollo integral de la personalidad.

Elaboración propia (2024)

La educación estética emerge como un componente fundamental para el desarrollo integral desde las etapas tempranas de la vida. Su enfoque primordial radica en cultivar la sensibilidad, fomentar la conciencia y fortalecer los valores estéticos en individuos desde una edad temprana. A través de esta revisión de artículos, nos queda claro que la educación estética no se limita a la enseñanza de técnicas artísticas, sino que abarca la integración profunda de la cultura y la formación estética dentro del contexto educativo.

Los autores reportados subrayan la importancia de esta integración mediante métodos pedagógicos y prácticas formativas específicas. Es evidente que la educación estética no solo aspira a formar profesionales competentes, sino también a moldear seres humanos conscientes de su entorno cultural y social. Las universidades deben trascender la formación profesional para abarcar una formación humana más amplia, promoviendo valores estéticos que enriquezcan la interacción con el arte y la cultura (Garcés et al. (2014).

La educación estética en el contexto cubano se presenta como un elemento crucial no solo para la educación formal, sino también para la transformación social. Promueve una apreciación profunda del arte y la belleza en todas las facetas de la vida, desde lo cotidiano hasta lo profesional. Este enfoque integral refleja un compromiso con la sensibilidad

estética como un vehículo para el desarrollo personal y colectivo, marcando pautas hacia una sociedad más consciente y culturalmente enriquecida.

2.1.2. Nuevas formas de entender la educación artística

Para la construcción de este apartado se tomaron en cuenta un libro y dos artículos que hacen una revisión crítica de las aportaciones del arte como experiencia, del quehacer de los artistas y de los modelos educativos y curriculares en educación artística que elaboran nuevas interpretaciones y nuevos paradigmas en este campo de conocimiento.

El trabajo de Acaso y Megías (2017), nos invita a entender a la educación artística más allá de una transmisión de información, procedimientos o técnicas de estudio de las disciplinas artísticas, para abordarles como una actitud frente a la vida, más allá de la visión de las prácticas dinosaurias que la ven como materia de distracción o como el espacio para las manualidades:

> La educación artística nos convoca a repensar en un momento en el que los mundos visuales que nos rodean no paran de crecer y de hacerse cada vez más complejos al tiempo que las experiencias mediante las que podemos realizar procesos de alfabetización crítica de esos mundos desaparecen en los contextos educativos cuya misión es desarrollarlos (Acaso y Megías, 2017, p. 223).

Un concepto importante propuesto por estas autoras es *Art Thinking* "como una metodología para expandir los límites de cualquier forma de conocimiento, y es justo aquí donde nos reconocemos y donde queremos reposicionar el arte y la educación" (Acaso y Megías, 2017, p. 215).

Al vincular los conceptos de arte y educación las autoras plantean varias premisas: 1) el aprendizaje es un proceso continuo y sin fin, cuyo propósito no se limita a un objetivo específico, sino que se centra en generar nuevo conocimiento, 2) para abordar los desafíos del siglo XXI, es crucial integrar las artes como una estrategia educativa fundamental. Las artes ya no deben ser vistas exclusivamente como expresiones creativas (*poiesis*), sino más

bien como prácticas críticas, activas y aplicadas (*praxis*), entonces, 3) el *Art Thinking* es identificado como marco de acción social "como un lugar que desde los contextos educativos, aliente la idea de cambiar el mundo, de transformarlo" (Acaso y Megías, 2017, p. 216). En ese sentido, 4) *Art Thinking* al estar basado en la praxis, busca una transformación en el que aprende por ello 5) *Art Thinking* "pretende que el mundo sea un lugar más simétrico, en el que las metodologías de creación de conocimiento que las artes activan aumenten la libertad de pensamiento y la autoestima de los ciudadanos y las ciudadanas" (Acaso y Megías, 2017, p. 216).

El Art Thinking, como nueva forma de entender a la educación artística anhela que en los individuos exista una transformación a nivel subjetivo, movimientos de la conciencia. Este enfoque pedagógico adquiere una connotación política al enfocarse en potenciar el conocimiento interno de los individuos en lugar de que simplemente absorban conocimientos externos o importados. Para ello *Art Thinking* toma como herramientas: el desarrollo del pensamiento divergente y crítico, el placer como herramienta, el empoderamiento de los educadores como intelectuales y el trabajo colaborativo por proyectos.

Acaso y Megías (2017) también proponen como pilar del *Art Thinking* una pedagogía *queer*, entendiendo lo *queer*, como aquello que deshace categorías binarias, categorizaciones que suelen excluir lo que no entra en una taxonomía tradicionalmente definida de las personas y sus preferencias identitarias y sexuales. La interpretación de lo *queer* en el terreno de la educación artística tiene qué ver con liberar la educación artística de la categoría en la que se le ha puesto durante mucho tiempo: infantilizada y des intelectualizada, para proponer una educación artística intergeneracional, es decir, no sólo es propia de los niños y de las educadoras, sino de adolescentes, jóvenes, adultos y personas

de la tercera edad, además, propia de cualquier formador en cualquier nivel y modo educativo.

Por otra parte, Aguilar (2019) coloca la educación artística como un detonante de la resignificación de la identidad. A partir de un esquema explicativo que toma como referencia al psicoanálisis, la autora indica que la creación artística es una forma de sublimación que permite a los individuos reflexionar para resignificar una identidad más auténtica.

Torres de Eça (2016) propone llevar a cabo la educación artística desde la pedagogía rizomática. La autora explica que la noción de rizoma fue pensada como una manera de cuestionar el modelo arbóreo de un sistema educativo jerárquico, lineal y binario, según Deleuze y Guattari (1972, 1980), citados por Torres de Eça. Según la autora, el modelo pedagógico rizomático representa un enfoque alternativo donde las relaciones se establecen de forma anti jerárquica y no diferenciada, permitiendo que los sujetos formen coaliciones y negociaciones para la construcción autogestionada de sus espacios de conocimiento.

Para Torres de Eça el aprendizaje fundamentado en formas de conocimiento rizomático admite un comportamiento intersticial, improvisado, que crece y se dispersa de manera colectiva. Este es crítico y colectivo y busca la horizontalidad y la transversalidad. La pedagogía rizomática se inspira en el trabajo de los artistas contemporáneos que vinculan saberes antropológicos y las dimensiones emocional e intuitiva, proponen estrategias didácticas que involucran procesos de indagación y reflexiones críticas sobre los temas que se deciden abordar: las cosas, las personas y las relaciones entre cosas y las personas.

Este tipo de pedagogía busca ver al docente como un artista-activador social. Aunado a ello, la autora también plantea la necesidad de establecer un vínculo entre el arte, la tecnología y la ciencia. Este trinomio afecta la noción clásica de la educación artística y de la educación *per se*, por lo que se sugiere que la educación artística brinde herramientas que permitan a las personas en formación adquirir criterios que ayuden a "evitar la manipulación ideológica y a transformar la información en algo útil y válido para el individuo y la sociedad" (Torres de Eça, 2016, p.21).

De esta manera, la autora propone ver la educación artística como "un espacio de formación del yo para el futuro" (Torres de Eça, 2016, p.21), porque el arte y sus procesos permiten reflexionar, indagar y descubrir aspectos de sí mismo y de los otros, para trabajar las relaciones con lo externo y con lo ajeno, de formas muy distintas a como lo exploran otras disciplinas, puesto que, desde el arte, se da lugar a la sensibilidad, la intimidad y la exploración emocional y puede generar espacios de conciencia, responsabilidad social y planetaria.

En este sentido, el trabajo de las autoras presentadas en este rubro propone recuperar al arte contemporáneo, en los espacios de formación académica, pues sus referentes están más cerca de la realidad y sus representantes suelen mostrar una visión crítica de la misma, proponiendo una creatividad que no se vuelca de manera autorreferencial, sino que involucra la dimensión de la ética y de lo público como denuncia y emancipación. Desde la perspectiva de estas autoras, es necesario situar al proceso de enseñanza como un acto de subversión, disrupción y ruptura, que invite a entender la escuela como espacio de resistencia.

2.1.3. Educación artística en conexión con otras áreas del saber

En este apartado presentamos dos trabajos que coinciden en que la educación artística va más allá de las nociones tradicionales. Miranda (2014) y Bast et al. (2015), se centran en paradigmas colaborativos, éticos y comprometidos con la justicia social y la sostenibilidad comunitaria, desafiando así los límites disciplinarios convencionales.

Miranda (2014) reflexiona sobre la noción del espacio social desde la perspectiva del arte participativo y cómo este puede configurarse como un dispositivo de formación de ciudadanos. La autora recupera las ideas de Dewey (1987) para quien lo artístico implica más que la mera creación de objetos bellos, implica el ejercicio de una vida bella, armoniosa, llena de variaciones armónicas que cultivan un desarrollo equilibrado de la persona, un crecimiento moral e intelectual que incluye habilidades para la comunicación, la cooperación y la deliberación, todas estas, necesarias para el desarrollo de una vida en democracia.

Por su parte, Bast et al (2015), creadores del proyecto ARIS (*Arts, Researh, Innovation and Society*), el arte y la creatividad son vías para la innovación y el desarrollo cultural, político y social. A estos investigadores les interesa posicionar el concepto de innovación fuera del contexto económico, en el cual generalmente ha sido encasillado, y reconocer el valor de las artes en los procesos de innovación en el terreno de lo social y de la cultura de la democracia.

El proyecto ARIS sostiene que el arte, al ser inter y transdisciplinario, juega un papel esencial en la educación. Argumenta que la integración del arte en los sistemas educativos no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un desarrollo sostenible en diversas áreas: económica, social y democrática. ARIS destaca que el arte

fomenta la creatividad, la diversidad y el pluralismo, elementos clave que nutren la producción y aplicación del conocimiento. Por lo tanto, aboga por que los enfoques artísticos traspasen las fronteras disciplinarias en las escuelas, permitiendo una educación más holística y contextualizada que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Ambos enfoques subrayan la importancia de integrar las artes en la educación y en la vida pública como herramientas fundamentales para fomentar la creatividad, la diversidad y la interdisciplinariedad, fortaleciendo así el tejido social y promoviendo un desarrollo humano integral.

2.1.4. Investigación en disciplinas artísticas vinculadas a la investigación educativa

En este apartado hacemos referencia a aquellas investigaciones que desde las disciplinas artísticas abordan cuestiones educativas y viceversa. El primer trabajo que referimos es el de Agra-Pardiñas (2012) quien propone *la investigación artístico-narrativa* como búsqueda de la integración de formas de representación que dan a los sujetos la posibilidad de organizar y modificar la experiencia de lo personal, para la reconstrucción de un discurso de conocimiento. En este tipo de investigación destacan técnicas de acopio de datos como las historias de vida, relatos biográficos, los documentos personales y las entrevistas narrativas, pero también, el uso de dibujos, *collages*, instalaciones, fotomontajes, bocetos, fragmentos de textos y música, entre otras opciones.

Otra opción que se propone en este rubro es la investigación-acción y activismo utilizando el arte colaborativo y comunitario, estos planteamientos también corresponden al trabajo de Agra-Pardiñas (2012), quien basa su posicionamiento, las teorías reconstruccionistas de la educación y la estética relacional, con el fin de conformar espacios de aprendizaje estimulante.

Carrillo (2015) explica que la Investigación Basada en la Práctica de las artes y los Medios Audiovisuales (IBAPAMA) es un género metodológico utilizado principalmente en Europa y en Estados Unidos por disciplinas que tienen componentes prácticos o de producción como: los medios de comunicación, el diseño y la cinematografía. Esta investigadora explica que IBAPAMA es una deconstrucción del conocimiento que expande los límites de la investigación en el campo de las ciencias sociales, con base en un saber derivado de la experiencia y de la subjetividad. En este sentido, la corriente fenomenológica es muy recurrida en este tipo de investigación, pues coloca al sujeto y al cuerpo como elementos fundamentales para la construcción del conocimiento.

Carrillo (2015) apela a la epistemología visual donde se reconocen, de manera multidisciplinaria, cuestiones de la percepción visual, los procesos cognitivos, las imágenes mentales y el pensamiento visual. Por su intención de indagar aspectos de orden personal y subjetivo, en este tipo de investigación, suelen utilizarse técnicas de la investigación autobiográfica, la producción de microhistorias y la autoetnografía.

El trabajo de Prendergast (2012), pionera en el desarrollo de la metáfora como método, específicamente del pensar poético. En su artículo encontramos un compendio de poesía que resultó de la búsqueda de materiales que concibieran la educación como arte, desde un lenguaje metafórico. La autora recopiló la bibliografía encontrada sobre el arte como educación o la educación como arte; la analizó, la interpretó y transcribió poéticamente. De esta manera, el conocimiento hallado fue representado en una serie de poemas que revelan *"the frustración, even rage, of those who wish to re-vision education as artful. They also reveal hopeful (perhaps utopian) views of what education could look like if re-conceived as the enculturation of artists."* (Prendergast, 2012, p.1).

De esta manera, los poemas creados por la autora reflejan esta necesaria vinculación entre el arte y la educación, como procesos que se acompañan en la construcción de una pedagogía que da valor a la creatividad, a la sensibilidad ante el espacio; ante los otros, la capacidad de sorpresa, el desarrollo de la curiosidad, de la aventura y el riesgo que permiten romper barreras y transformar las prácticas educativas hacia procesos de liberación.

A lo largo de este apartado con los trabajos reportados hemos podido observar que la investigación educativa desde las disciplinas artísticas utiliza diversas metodologías innovadoras para explorar la experiencia personal y social. La investigación artístico-narrativa de Agra-Pardiñas (2012) integra formas de representación como historias de vida, relatos biográficos y expresiones artísticas para reconstruir conocimiento desde lo personal. Además, propone el uso del arte colaborativo y comunitario como herramienta de acción y activismo educativo.

Por otro lado, Carrillo (2015) introduce la Investigación Basada en la Práctica de las Artes y los Medios Audiovisuales (IBAPAMA), destacando su enfoque en la experiencia subjetiva y la fenomenología visual para expandir los límites de la investigación en ciencias sociales, utilizando técnicas como la autobiografía y la autoetnografía. Finalmente, Prendergast (2012) explora el uso de la metáfora y el pensar poético como método para repensar la educación como arte, transformando críticamente la literatura educativa en poesía que refleja visiones esperanzadoras y críticas sobre el proceso educativo. Estos enfoques demuestran cómo las disciplinas artísticas enriquecen y diversifican la investigación educativa, ofreciendo nuevas formas de comprender y representar el conocimiento pedagógico y cultural.

2.1.5. Modelos universitarios basados en lo estético y artístico.

En este rubro se encontraron trabajos de dos investigadores quienes, a través de reflexiones sustentadas a nivel teórico, proponen modelos pedagógicos para el nivel superior considerando aspectos estéticos y artísticos.

El primer autor identificado fue Panico (2019), quien presenta el bosquejo de una metodología para la enseñanza universitaria denominada “construcción estética del sujeto”; según el autor, esta propuesta parte de la pedagogía constructivista en el campo estético, propuesta por Rosewand y Ochberg (1992). Panico, también refiere los aportes de Nietzsche (1963) sobre la adquisición del conocimiento con base en criterios de belleza. Además, retoma las ideas de Aristóteles sobre la acción guiada por criterios de belleza y proporcionalidad, como bases formales de la responsabilidad individual y social para el logro de un equilibrio entre lo bueno y lo bello, al igual que entre lo ético y lo estético. El modelo que propone este investigador para la formación universitaria descansa en tres axiomas: la autoría, el arte y la literatura. La construcción de un sujeto estético que escribe plasmando la estructura de su personalidad, es un planteamiento que Panico (2019) recupera de Eco (1981) y de Foucault (1999), así como los conceptos de autoría y del oficio de la escritura como aspecto existencial.

Cuando Panico (2019) propone la idea de que los sujetos estéticos son capaces de narrar sus experiencias y aprendizajes, se sustenta en los aportes de Ricoeur (2007), específicamente en su idea de que los sujetos somos contadores de historias y, con base en eso, sugiere el uso de diarios de aprendizaje donde los alumnos, con ayuda de los tutores, puedan relatar de forma oral o escrita sus procesos de aprendizaje.

Otro trabajo identificado en este rubro es el de Rosique (2016), quien presenta una reflexión informada con enfoque teórico decolonial y emancipador, utilizando la educación artística, y propone las bases para construir un currículo alternativo en la universidad que genere y atienda la participación social del arte como procesos creativo, crítico y emancipatorio. El autor critica los modelos de educación artística que han servido para reproducir los objetivos de la economía de mercado y retoma las ideas de Grundy (1998), de McLaren (2005), de Freire (1974) y de Stenhouse (1975) para proponer un modelo curricular transversal, inclusivo, situado en el entorno sociocultural y con formación artística. Ambos estudios contribuyen significativamente a la reflexión sobre cómo integrar elementos estéticos y artísticos en la educación superior, promoviendo nuevos enfoques pedagógicos que van más allá de los paradigmas tradicionales.

2.1.6. Licenciaturas en arte y arte en las licenciaturas

En este apartado, describimos los aportes de cuatro trabajos que ofrecen reflexiones fundamentadas sobre la formación universitaria en artes y a través de las artes. Estos estudios destacan la importancia de la formación profesional en el ámbito de las disciplinas artísticas, así como el currículum y las perspectivas didácticas en la enseñanza del arte a nivel universitario.

Iniciamos reportando el trabajo de Viramontes (2017) quien hace un balance reflexivo sobre el arte y las maneras de enseñarlo en el nivel superior a partir del análisis a seis años de haberse abierto la licenciatura en artes en la Universidad Autónoma de Zacatecas. En ese entonces, la autora afirmaba que la enseñanza del arte en nuestro país aún era limitada en cuanto a su incorporación en los planes de estudio para los tres niveles educativos, esta limitación incluiría cuestiones que atañen a la formación de docentes, al aprendizaje de los alumnos y, en el caso de la educación superior, a las condiciones

laborales y de desarrollo profesional de los egresados. Viramontes (2017) indica que en la formación de profesionistas en arte importan aspectos de desarrollo de la inteligencia, habilidades para el trabajo y la disciplina, pero sobre todo de la creatividad. Su reflexión sustentada aborda también el problemas del panorama de oportunidades laborales para los egresados de la licenciatura en artes, las cuales son limitades y por lo tanto abren la posibilidad de abordar desde el currículum la construcción de alternativas para el autoempleo a partir de la creatividad, trabajo colectivo e independiente.

En su estudio, Rocha (2016) realiza una revisión exhaustiva de la literatura especializada para proponer un modelo de competencias destinado a la enseñanza del arte en el nivel superior de una universidad venezolana. En este contexto, subraya la importancia de redefinir el currículum con el objetivo de formar profesionales interdisciplinarios, éticos, creativos e innovadores. Este enfoque se fundamenta en las reflexiones de varios autores prominentes: Eisner (1995), quien enfatiza la necesidad de que el arte fomente la apropiación de hábitos perceptivos y comportamentales como herramientas transformadoras de la vida; Abad (2009), quien destaca la función contemporánea del arte en integrar la realidad artística con los elementos de la realidad circundante; y Pérez (2002), para quien el arte representa un ámbito fundamental en el desarrollo humano, tanto en la creación de lenguajes discursivos como en la expresión de dimensiones afectivas, simbólicas y emocionales.

En este marco, Rocha (2016) propone un enfoque integral y socioformativo para la formación de artistas, centrado en el desarrollo de competencias individuales, grupales y sociales. Su modelo también promueve un enfoque inter-sistémico en la interacción entre docentes y estudiantes, donde ambos son parte activa del proceso educativo, con el docente

adoptando una perspectiva metacognitiva para guiar explícitamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y maximizar su efectividad en contextos diversos y culturales:

> Esto significa que ni el estudiante, ni el docente son el centro del proceso, pero sí la vinculación inter-sistémica entre ambos, en la cual el docente se acerca al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada metacognitiva, ejecutando los procesos de manera explícita para saber cómo y cuándo se van a utilizar, claro está, sin olvidar que uno de los elementos más interesantes para el desarrollo de las competencias es el método a utilizar, el cual debe estar claramente definido para así poder discriminar las competencias desde las más complejas, a las más simples, tomando como punto de partida algunos elementos que le van a permitir clasificarlas en: lo noonico (epistémico), las potencialidades (habilidades), lo personal (su desarrollo), lo grupal (relación inter o intrapersonal) y lo social (contexto, cultura) (Rocha, 2016, p. 221).

Desde el contexto cubano, Díaz et al. (2019), reflexionan sobre la importancia de la educación estética en la formación inicial de los futuros docentes a través del modelo de la extensión universitaria (difusión cultural y educación artística). Para los autores la extensión universitaria es un espacio de formación para la educación estética, la cual es contenido de una formación integral. Díaz et al (2019) consideran que la educación estética está subvalorada y que las universidades deberían colocarla en el mismo nivel de importancia que se les da a los procesos de formación disciplinar y para la investigación. Además, hacen alusión a la necesidad de hacer más investigación básica en torno a la educación estética por un lado y a la reorganización del área de la extensión universitaria para que se diseñen actividades que realmente resulten de impacto en la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, desde el ámbito de la formación profesional en arte dramático, en el contexto mexicano, Torija (2018) analiza las condiciones de la formación de jóvenes en teatro, los retos a los que se enfrentan como egresados y cómo, gracias al proceso de autonomía, muchos de los egresados están generando sus propios espacios en distintos

lugares de la ciudad, que les permiten tener ingresos y desarrollar proyectos críticos que le hacen frente a las formas consumistas de entretenimiento. Destaca la importancia de la creación de grupos teatrales que conforman una identidad, así como la empatía y autorrealización de los estudiantes a partir de esta expresión artística.

A partir de estos trabajos, identificamos diversas implicaciones curriculares relacionadas con la formación profesional en artes en las universidades y el papel de la educación estética en este contexto. Los estudios revisados nos permiten, por un lado, analizar los retos académicos que enfrentan estas licenciaturas y, por otro, explorar los aspectos de inserción laboral de los egresados. Además, evidencian cómo la educación estética puede desarrollarse dentro de modelos integrales de educación universitaria, especialmente a través de actividades extracurriculares vinculadas a la extensión universitaria y al desarrollo de distintos lenguajes artísticos.

2.1.7. Formación estética y artística en las aulas universitarias

En este apartado damos cuenta del grueso de la producción encontrada, a manera de informes de prácticas. En la mayoría de los casos los autores narran sus experiencias con la intervención didáctica en las aulas universitarias donde el arte y lo estético juegan un papel importante en la formación y el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje y en la intervención terapéutica.

En primer lugar se ubicó el trabajo de Bautista (2010), quien hace una aportación anecdótica con carácter reflexivo, después de la experimentación de un proyecto artístico (elaboración de esculturas) que repercutió en la forma de aprendizaje, las actitudes y disposiciones hacia el arte en estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en Educación. El autor recupera la definición del método por proyectos, como una tarea que realiza el alumno de manera personal, libremente ejecutado donde el aprendizaje es el

resultado de las transposiciones que el alumno elabora entre el mundo interior y el exterior a la institución educativa. Este investigador considera que la experimentación artística, en el ámbito de la didáctica universitaria, favorece que los alumnos tengan una mentalidad abierta y más empática. Finalmente propone un modelo de clase que incluye cuatro fases: sensibilización, identificación, desarrollo o exploración y producto.

Parres y Flores (2011) destacan la importancia del arte visual en el desarrollo cognitivo, la expresión emocional y el pensamiento creativo y complejo de los estudiantes universitarios. Esto se exploró a través de un taller práctico en el que aplicaron metodologías pedagógicas para enseñar dibujo y escultura de manera integral. Los autores observaron y analizaron esta situación didáctica mediante la observación participante. Como resultado, sugieren que la inclusión del arte en el currículo universitario puede tener efectos positivos significativos en la formación académica de los estudiantes.

En otro estudio, Olaizola (2013) analiza y evalúa experiencias específicas que destacan la importancia de la educación artística dentro del currículum, a través de programas implementados en instituciones estadounidenses, tales como “Escribir a través del currículum”, “El arte como herramienta para el aprendizaje” y “Arte a través del currículum”. Estos programas demuestran que la educación artística es un eje transversal del currículum, que refuerza la enseñanza y el desarrollo de competencias. Según Olaizola, las universidades en el contexto latinoamericano deben abordar el olvido de lo estético en el currículum para la formación de profesionales—sin que esto implique que deban formarse como artistas—de modo que puedan desarrollar capacidades cognitivas relacionadas con el pensamiento estético.

Por otra parte, el trabajo de Fernández y Sañudo (2014) expone los resultados de un proyecto realizado con alumnos de licenciatura, en el cual docentes de dos departamentos

distintos (Filosofía y Artes Visuales) propiciaron la vinculación interdisciplinar entre filosofía y arte, para promover el pensamiento crítico con base en la enseñanza artística de la ética. En este trabajo se destaca la adecuación didáctica interdisciplinar que hacen las docentes para ofrecer a estudiantes de licenciatura (de una universidad privada al norte de México) actividades que conectan saberes y habilidades relacionados con el arte y la filosofía a favor de las experiencias artísticas y el desarrollo del pensamiento crítico. Si bien, al respecto de este, no hay un abordaje conceptual profundo en el artículo, esta práctica educativa es un referente de la posibilidad de hacer interdisciplina en la enseñanza universitaria.

En este mismo rubro de encuentran los aportes de Trujillo y García (2016), quienes presentan los resultados del *Rincón del Ridículo*, un taller que se introdujo en el Programa de Desarrollo Humano, como parte del programa de la Facultad de Pedagogía-Xalapa. Los investigadores presentan el análisis de datos empíricos que reflejan algunos beneficios en los estudiantes de este tipo de intervenciones, como son: La experimentación de emociones, la vivencia de otros roles, el desarrollo de la fantasía, el disfrute de aprendizajes holísticos significativos y la generación de estados de bienestar común. Este tipo de iniciativas son fundamentales al interior de los modelos universitarios de naturaleza integral y humanista.

En otro trabajo, García-Huidobro (2018) presenta los resultados de un taller llevado a cabo con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de las Artes en una universidad chilena. El "Taller creativo" se enfocó en desarrollar las capacidades reflexivas de los participantes mediante la creación de obras artísticas, que sirvieron como líneas de investigación creativa para explorar diversas disciplinas artísticas y prácticas educativas. A través de esta experiencia, los estudiantes experimentaron la interrelación entre ambas

dimensiones en un contexto que promovió el desarrollo del sentido crítico y político de su intervención.

García-Huidobro (2018) fundamenta teóricamente este taller utilizando diversos referentes conceptuales. Desde Smith et al. (1999), destaca la importancia de la subjetividad para convertirse en sujetos activos en la historia, subrayando la necesidad de transformación y cuestionamiento continuo para abrirse a nuevas posibilidades impulsadas por el deseo personal. Inspirado en Sofías (2002), enfatiza la relevancia de enseñar desde lo que nos afecta personalmente, lo cual implica una reflexión constante sobre qué deseamos transmitir y qué podemos ofrecer a nuestros estudiantes. De Cobeta y Holguera (2000), adopta la idea de que el conocimiento surge de la experiencia personal y está íntimamente ligado al deseo individual, promoviendo así un enfoque pedagógico que valora el conocimiento situado y la experiencia vivida. Además, recoge las ideas de Atkinson (2002) y Velasco (2015), quienes exploran la intersección entre la práctica artística y pedagógica desde una perspectiva social y política. En este sentido, los artistas-docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también actúan como mediadores sociales y políticos, influyendo tanto a nivel personal como educativo.

Por su parte, Rojas y Galván (2020) implementaron un taller de arteterapia para estudiantes universitarios de distintos programas educativos del Instituto Tecnológico de Sonora, en México. Como parte de las actividades de los programas del área de Vinculación, se creó una propuesta de intervención para reducir el estrés académico de los estudiantes. Con un abordaje científico de tipo cualitativo a manera de estudio descriptivo y observacional, los autores concluyen que en efecto el arteterapia disminuye el estrés, propicia la atención a los sentimientos, la capacidad de expresarlos y una disminución de los estados de ansiedad de los estudiantes participantes.

En otro estudio, Peña-Zabala y Porcel-Ziarsolo (2021) comparten su experiencia al desarrollar y aplicar una metodología de formación inicial de docentes que utiliza el arte contemporáneo como motor de conocimiento, y el museo como intermediario cultural entre artistas y las necesidades educativas identificadas. Esta metodología tenía como objetivo principal la implementación de un proyecto artístico que fomentara la responsabilidad y facilitara el intercambio de roles. Los resultados evidencian el potencial del arte contemporáneo y los museos como espacios para construir significados y conocimientos, promoviendo así un discurso reflexivo y crítico entre los futuros docente.

De manera complementaria, Peña-Zabala y Porcel-Ziarsolo (2021) sostienen que, gracias a los talleres y propuestas didácticas que muchos de estos docentes e investigadores están realizando, puede observarse cómo los hilos comienzan a jalarse a favor del reconocimiento de las aportaciones de la dimensión artística y estética en el nivel superior. Los autores destacan que muchas de estas intervenciones se llevan a cabo en carreras relacionadas con la formación inicial de docentes, en las ciencias sociales y en la formación profesional de disciplinas artísticas.

Lejos de las intervenciones, más en el campo de la reflexión pedagógica, Torregrosa (2020) propone integrar el cine como herramienta fundamental en la formación inicial de docentes, enriqueciendo las prácticas pedagógicas y la investigación educativa. Basándose en Graff (2011), describe el cine directo como una forma de mostrar lo real sin simplificarlo, invitando a los espectadores a sumergirse en la interpretación de situaciones complejas. De Certeau (1990) Torregrosa enfatiza la importancia de narrativas cotidianas para comprender la historia desde experiencias personales, evitando la objetividad abstracta, de Lyotard (1994) aborda el giro narrativo hacia una investigación cualitativa centrada en el sujeto, alejándose de la objetividad tradicional. Además, cita a Glaser y

Strauss (2017), quienes promueven la teoría fundamentada como método para desarrollar conocimiento desde datos empíricos en el contexto real. Finalmente, recoge las reflexiones de Anders (2002) sobre la burocratización y deshumanización en instituciones educativas e investigativas, destacando cómo las exigencias administrativas pueden alienar de las realidades sociales y humanas.

En este apartado se ha recopilado una variedad de estudios que exploran la integración del arte y lo estético en la formación universitaria, destacando su impacto en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Los trabajos revisados revelan cómo proyectos artísticos, talleres y metodologías específicas como el método por proyectos o la arteterapia, no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también promueven un aprendizaje más empático y reflexivo. La interdisciplinariedad emerge como un recurso fundamental, como se observa en iniciativas que vinculan filosofía y artes visuales para fomentar el pensamiento crítico y ético. Además, se destaca la importancia de nuevas aproximaciones metodológicas que favorecen un enfoque más subjetivos y situados en la investigación educativa. Estos estudios subrayan la relevancia de integrar el arte y la estética en el currículo universitario como ejes transversales que potencian el desarrollo integral de los estudiantes y la innovación pedagógica en contextos académicos diversos.

2.2. Investigaciones empíricas

En esta sección integramos la única investigación que presentan datos empíricos. Latorre et al (2015) realizaron un estudio de tipo transversal y analítico de evaluación única para el cual diseñaron y aplicaron un inventario de actividades académicas y extra-académicas, con el fin de compararla con las boletas de calificaciones de los participantes (333 estudiantes de la Facultad de Psicología) y establecer relaciones entre la motivación artística y el

involucramiento académico. Se muestran resultados adversos respecto al involucramiento artístico en relación con el rendimiento académico, en contraste con resultados reportados con relación a los estudiantes de educación básica. Los autores mencionan que la educación superior se enfoca en la formación de profesionales en el área disciplinar e interpretan que el tiempo dedicado a la educación estética produce menor rendimiento académico.

2.3. Investigaciones históricas

En este apartado, se presenta la investigación de Arranz y Reyes (2021), quienes realizan un estudio teórico con una perspectiva histórica centrada en la figura del pensador, escritor y político Alfonso Cravioto. El artículo ofrece diversas reflexiones sobre la importancia de la educación estética en la actualidad, a través del análisis de figuras históricas como Cravioto contemporáneo de José Vasconcelos. Entre los puntos destacados se encuentra la relevancia del arte y la cultura, particularmente el papel de la literatura y la pintura como agentes de cambio político y social. Arranz y Reyes (2021) señalan: “Alfonso Cravioto eligió la vía de la conciliación, la de la palabra, y reconoció implícitamente que el arte —en particular la literatura y la pintura— también constituían espacios para la acción política y la construcción de otras realidades” (p. 14). Además, abogan por una educación integral que se oponga al enfoque positivista del régimen porfirista. Desde entonces, Cravioto defendía una educación que integrara las artes y el debate estético, valorando la creatividad, la sensibilidad y la expresión artística como componentes fundamentales del desarrollo humano.

Este artículo contribuye al debate sobre la importancia de la educación estética en la actualidad al proporcionar ejemplos históricos concretos de cómo el arte y la cultura han sido y siguen siendo fundamentales para el desarrollo educativo integral y la transformación social.

2.4. Balance y perspectivas

Los estudios revisados sobre *La educación estética en universidades* ofrecen diversos marcos teóricos que subrayan su importancia y objetivos. Varona (2016) enfatiza la integración de lo afectivo con la razón, basándose en la estética marxistaleninista para destacar la creatividad como crucial para la transformación social. Ubals y López (2012) abogan por un diálogo entre la formación cultural y la estética para desarrollar comportamientos estéticos y culturales en educadores. Garcés et al. señalan la necesidad de integrar la educación estética en la formación médica para contrarrestar la banalización cultural. Otros como Marrero-Zaldívar et al. (2016), Martínez-Cepena et al. (2016), e Infante-Miranda et al. (2016) destacan la importancia del arte y la conciencia estética en la formación pedagógica y en la vida educativa. Estos enfoques proporcionan marcos teóricos diversos para comprender la educación estética desde múltiples perspectivas disciplinarias y metodológicas.

Con respecto al tema de las *Nuevas formas de entender la educación artística* los estudios de Acaso y Megías (2017) introducen el Art Thinking como una metodología para expandir el conocimiento a través de la praxis artística y la transformación social, proponiendo una redefinición crítica de la educación artística más allá de la mera transmisión de técnicas. Aguilar (2019) sitúa la educación artística como un proceso de resignificación identitaria utilizando el marco del psicoanálisis, mientras que Torres de Eça (2016) propone la pedagogía rizomática inspirada en Deleuze y Guattari, desafiando estructuras jerárquicas al integrar arte, tecnología y ciencia para fomentar la reflexión crítica y la conciencia social y planetaria. Estos enfoques teóricos ofrecen marcos

conceptuales complementarios para repensar la educación artística en términos de praxis crítica, transformación social y modelos pedagógicos alternativos.

En el tema de *La producción del conocimiento en la investigación educativa,* los trabajos expuestos muestran la diversidad de enfoques metodológicos en la investigación educativa desde las disciplinas artísticas, destacando su capacidad para explorar la experiencia personal y social en el contexto universitario. Agra-Pardiñas (2012) promueve la investigación artístico-narrativa que utiliza técnicas como historias de vida y expresiones artísticas para reconstruir conocimiento personal y promover el arte colaborativo como herramienta para el desarrollo profesional de docentes de artes. Carrillo (2015) introduce la Investigación Basada en la Práctica de las Artes y los Medios Audiovisuales (IBAPAMA), enfocándose en la experiencia subjetiva y la fenomenología visual para expandir los límites de la investigación en ciencias sociales con técnicas como la autobiografía y la autoetnografía. Prendergast (2012) utiliza la metáfora y el pensamiento poético para transformar la literatura educativa en poesía crítica y esperanzadora sobre la educación como arte. Estos enfoques muestran cómo las disciplinas artísticas enriquecen la investigación educativa al ofrecer nuevas perspectivas para comprender y representar el conocimiento pedagógico y cultural.

En cuanto al tema de *Los Modelos universitarios basados en lo estético y artístico,* Panico (2019) propone una metodología llamada "construcción estética del sujeto", basada en la idea de que la adquisición del conocimiento debe guiarse por criterios de belleza y proporcionalidad, influenciado por Nietzsche y Aristóteles. Este modelo enfatiza la autoría y el arte literario como fundamentales para formar un sujeto estético capaz de expresar la estructura de su personalidad. Además, sugiere el uso de diarios de aprendizaje inspirado en las ideas de Ricoeur para que los alumnos narren sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, Rosique (2016) propone un enfoque decolonial y emancipador en la educación artística universitaria, criticando los modelos tradicionales que reproducen los objetivos de la economía de mercado. Inspirado por Grundy, McLaren, Freire y Stenhouse, aboga por un currículo alternativo que promueva el arte como proceso creativo, crítico y emancipatorio, situado en contextos socioculturales específicos. Ambos enfoques contribuyen a la reflexión sobre cómo los aspectos estéticos y artísticos pueden enriquecer la educación superior, proponiendo modelos pedagógicos innovadores que desafían las normativas tradicionales y promueven una educación más integral y reflexiva.

En el ámbito de las *Licenciaturas en arte y arte en las licenciaturas* los estudios presentados ofrecen un panorama variado sobre la importancia de la educación estética en la formación universitaria, abordado desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. Viramontes (2017) destaca la necesidad de ampliar la enseñanza del arte en México, especialmente en la licenciatura en artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, enfocándose en la creatividad y el autoempleo. Rocha (2016) propone un modelo de competencias para formar profesionales interdisciplinarios e innovadores en Venezuela, basado en la integración ética y creativa del arte. Por su parte, Torija (2018) analiza la formación en arte dramático, destacando la autonomía y la creación de espacios propios como aspectos cruciales para los egresados. Estos estudios resaltan la importancia de reconfigurar los currículos universitarios para promover la creatividad, la innovación y la autonomía en los estudiantes.

Para el tema de *La educación estética en las aulas universitarias* se muestran varios estudios que respaldan la necesidad de investigar la educación estética en la experiencia universitaria mediante enfoques cualitativos. Bautista (2010) relata cómo un proyecto de escultura mejoró el aprendizaje y la empatía en estudiantes de Educación. Parres y Flores

(2011) destacan el impacto positivo del arte visual en el desarrollo cognitivo y emocional de estudiantes universitarios a través de metodologías pedagógicas integrales. Olaizola (2013) aboga por integrar la educación artística en el currículo universitario latinoamericano para desarrollar capacidades cognitivas relacionadas con el pensamiento estético.

Fernández y Sañudo (2014) ejemplifican cómo la interdisciplinariedad entre Filosofía y Artes Visuales fomenta el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Trujillo y García (2016) presentan el impacto positivo del arte en el bienestar y la fantasía de los estudiantes a través de talleres como el Rincón del Ridículo. García-Huidobro (2018) enfatiza cómo el taller creativo fortalece la reflexión crítica y política a través de prácticas artísticas diversas. Rojas y Galván (2020) demuestran que la arteterapia reduce el estrés y mejora la capacidad de expresión de los estudiantes universitarios.

Torregrosa (2020) propone el cine como herramienta pedagógica para enriquecer la formación inicial de docentes, inspirándose en enfoques narrativos y subjetivos. Peña-Zabala y Porcel-Ziarsolo (2021) exploran el uso del arte contemporáneo y los museos para promover un aprendizaje reflexivo y crítico entre los futuros docentes. En conjunto, estos estudios subrayan la importancia de integrar el arte y la estética en la educación universitaria para enriquecer el aprendizaje, fomentar la innovación pedagógica y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta manera este estado de la cuestión revela una serie de hallazgos significativos que justifican la realización de una investigación etnográfica-narrativa sobre la educación estética en la experiencia estudiantil universitaria. En primer lugar, se destaca la relevancia y el impacto positivo de la educación estética en diversas áreas de formación profesional, especialmente en las carreras relacionadas con la formación de profesionales

de la educación e inclusive con la formación de médicos, aunque no se encuentran trabajos específicos relacionados con profesiones científicas, las ingenierías y las carreras administrativas que aborden este tema en profundidad. Esto subraya una brecha en el conocimiento que podría explorarse mediante un enfoque cualitativo de investigación como es el etnográfico-narrativo que recupere la voz de los estudiantes como una vía de retroalimentar el currículum a partir del abordaje de sus experiencias con la educación estética en el desarrollo de su creatividad y sentido crítico.

Además, los estudios revisados enfatizan los beneficios de la educación artística en términos de desarrollo cognitivo, emocional y creativo de los estudiantes universitarios. Proyectos como talleres de arte, arteterapia y metodologías interdisciplinares han demostrado promover habilidades como la reflexión crítica, la capacidad de expresión y la exploración de nuevas perspectivas, aspectos que podrían ser explorados en profundidad a través de narrativas etnográficas para capturar las experiencias y percepciones individuales de los estudiantes.

Asimismo, se ha señalado la falta de integración sistemática de la educación estética en programas curriculares universitarios, lo cual sugiere la necesidad de investigar cómo y por qué ocurre esta omisión en ciertos contextos educativos. Una investigación etnográfica-narrativa podría arrojar luz sobre las dinámicas institucionales, los discursos pedagógicos dominantes y las percepciones de los actores involucrados, proporcionando así una comprensión más profunda de los obstáculos y oportunidades para la inclusión de la educación estética en la educación superior.

En suma, la combinación de la escasez de investigaciones específicas en áreas no tradicionales, los beneficios comprobados de la educación estética en la formación académica y la falta de integración sistemática en los currículos universitarios, justifica la

necesidad de una investigación etnográfica-narrativa. Este enfoque permitirá capturar y analizar las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la educación estética en el contexto de vida y estudiantil de los universitarios, contribuyendo así a llenar las lagunas identificadas y a enriquecer el debate académico en este campo.

Corroboramos entonces, la importancia y pertinencia de realizar una investigación con las siguientes características:

- ✓ De corte cualitativo
- ✓ Que realice una reconstrucción del contexto institucional de las universidades para dar cuenta de los programas y acciones que emprenden con respecto a la formación en el aspecto estético y artístico.
- ✓ Que busque recuperar la experiencia en voz de los estudiantes universitarios con respecto a sus encuentros con lo estético y artístico a lo largo de su formación profesional.

Capítulo 3: Fundamentos teóricos

En este capítulo, se aborda la educación estética como un proceso vital y continuo para el desarrollo de la sensibilidad y la personalidad del ser humano, fundamentándose en una perspectiva materialista-histórica. A través de las contribuciones de autores como Sánchez Vázquez, Arriarán (1995) y (2021), Zanella (2007) se argumenta que esta educación trasciende la mera creación artística, enfocándose en la transformación de la realidad cotidiana y en el fomento de una actitud crítica y reflexiva. Zanella (2007) destaca que la educación estética promueve relaciones sensibles y creativas con el entorno, fundamentales para la reinvención de formas de vida dignas y la resistencia a estructuras de sometimiento.

El capítulo se estructura en varias secciones. En primer lugar, se discute el concepto de formación, inspirado en la paideia de la antigua Grecia, pero revisado en un contexto contemporáneo. Este enfoque redefine la formación como un proceso integral que trasciende la adquisición de conocimientos técnicos, abarcando la transformación continua del ser y la autocrítica necesaria para la autoexploración (Vargas, 2010; Yurén, 2013; Panico, 2019).

A continuación, se presenta la teoría socioestética de Mandoki (2006a), que conceptualiza la estesis como la apertura del sujeto a su contexto. Esta teoría propone que los individuos son agentes activos en la construcción de su identidad, interactuando con las matrices que configuran sus experiencias, como la familia y la escuela. Se exploran las distinciones entre subjetividad, individualidad e identidad, y cómo estos procesos impactan en la formación de las sensibilidades y experiencias académicas.

Finalmente, se examina la relación entre prácticas culturales y la construcción de subjetividades en los jóvenes. Se abordan los aportes de López (2011) sobre cómo estas

prácticas, lejos de romper con tradiciones, añaden nuevas dimensiones a la expresión juvenil. Se analizan los tres modos de subjetividad—resistencia-crítica, adscripción-integración y reclusión-evitación—y el papel crucial de la música y las tecnologías de la información en esta configuración. El capítulo concluye al enfatizar la importancia de reconocer estas dinámicas en la construcción de la identidad juvenil y su relevancia en la participación social y política contemporánea.

3.1. Educación estética

Desde una perspectiva materialista-histórica que integra las aportaciones de Sánchez Vázquez (1970) Arriarán (1995) y (2021), Zanella (2007), Marrero-Zaldívar, Toledo-Micó y Collado-González (2016), Infante-Miranda, Salazar-Rosabal y Pupo-Pupo (2016), Díaz, Hernández y Paz (2019), entendemos a la educación estética como un proceso de formación dirigido al desarrollo de la sensibilidad y personalidad del ser humano, que se da a lo largo de toda la vida y no se constriñe sólo a la creación de objetos artísticos o a la apreciación y valoración del arte, si no que se expande a la vida cotidiana y los procesos que involucren una construcción y transformación sensible de la realidad.

Dentro de esta línea de pensamiento, Zanella (2007) sostiene que la educación estética es “la formación que permite a las personas establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, con los otros y consigo mismas” (p. 483). Para la autora, formar este tipo de relaciones es imprescindible en proyectos educativos cuya intención es justamente ampliar las posibilidades de mirar la realidad para inventar modos de trascenderla orientándola a “formas de vida digna para todos” (p. 483). La imaginación y la creatividad son fundamentos para la reinvención de uno mismo y de sus condiciones de vida. En ese sentido, la educación estética cumplirá su función siempre y cuando logre en

los individuos la posibilidad de identificar formas de escape, actos de resistencia o de ruptura; posibilidades de naturaleza ética y estética; en la reinvención cotidiana de nuevos modos de ser y de relacionarse con el mundo. La educación estética es objeto de la influencia de factores como el filosófico, religioso, social y cultural y su importancia radica en estimular la actividad creadora en las relaciones que establecen los individuos entre sí, con la naturaleza y con la sociedad.

Esta misma autora sostiene que la dimensión estética en contextos educacionales forma una sensibilidad que moviliza al sujeto "hacia la importante lucha contra cualquier forma de sometimiento, a resistirse contra la humillación y, al mismo tiempo a crear nuevas formas de vida" (Zanella, 2007, p. 488). La educación estética, no es reproducción de los modelos clasistas del arte europeo, es conocimiento que permite al sujeto, aventurarse a imaginar lo nuevo, a divergir. No es aprendizaje técnico; es formación "histórica, viva, en devenir y no fijada en estereotipos académicos que buscan la reproducción de modelos caducos o la mercantilización del arte" (Arriarán, 1995, p. 54). Aunado a ello, Zanella (2007) y Marrero-Zaldívar et al., (2016) coinciden en que este tipo de educación tiene como insumo la experiencia de vida, los valores morales y las relaciones humanas, abarcando todas las esferas de la realidad, donde todas las agencias socializadoras se involucran. En su caso Zanella (2017) propone algunos indicadores de la educación estética (ver tabla 6), que mostramos en la Tabla 11.

Tabla 11

Indicadores de la educación estética

Indicador	Característica
Trabajar con las trayectorias de vida de los sujetos.	Reconocimiento de los caminos recorridos. Reconocimiento de las elecciones hechas y sus resultados. La temporalidad (presente, pasado y futuro) se presentan como brújula para la resignificación de lo que fue, es y puede llegar a a ser.

Indicador	Característica
Problematizar formas estereotipadas.	Extrañar las estructuras de lo que se muestra como conocido en lo cotidiano y que no permiten mirar lo diferente, redimensionar las posibilidades de creación.
Experimentar otras formas de mirar, escuchar, sentir y de objetivarse creativamente.	Los sentidos perciben a través procesos psicológicos, resultado de una mediación histórica y social, lo necesario que es reinventar las formas de percibir, para instituir, nuevas formas de ser y de crear.
Relativizar las certezas de la percepción.	Enfrentarse corporal, cognitiva y emocionalmente a lo desconocido, romper con lo instituido.
Desafío de la creación de nuevos sentidos.	Promover la proliferación de los sentidos y la reflexión sobre las vías éticas que estos atraviesan son importantes para la resignificación del *saber ser y hacer*.

Nota: Elaboración propia con base en (Zanella, 2007, p. 490-491)

Infante-Miranda et al., (2016) afirman que al ser integrada como componente curricular, la educación estética desarrolla la sensibilidad perceptiva, intelectual y emocional de los estudiantes; esto coadyuva al despliegue de una personalidad armónica e integral.

La educación artística es la parte de la educación estética que responde propiamente al ejercicio de la creatividad en la producción del arte, en ese sentido, distinguimos desde las ideas de Sánchez Vázquez (1970) una forma particular de comprender a la actividad artística quien destaca en primer lugar, que el ser humano es un ser “práctico, productor o transformador” (p.22), entendiéndo que los seres humanos son productores de un mundo de objetos que existen por y para sí, de esta manera gozan de la capacidad de producción y creación, a través de la actividad práctica.

El segundo aspecto habla de que los seres humanos no producen aisladamente, sino que sus producciones obedecen a determinadas relaciones sociales pues “los mismos hombres que producen objetos materiales, producen también sus relaciones sociales, ellos son asimismo, los productores de sus instituciones políticas y sus bienes culturales” (Sánchez Vázquez, 1970, p.23). El tercer aspecto plantea que las formaciones sociales son

productos históricos de la praxis humana, es decir, que la historia la hacen los individuos; "ellos hacen cambiar los sistemas sociales, y ellos cambian a su vez con estos cambios; es decir, cambian sus actividades, los fines que quieren materializar en ellas y sus productos" (Sánchez Vázquez, 1970, p. 23).

Un cuarto aspecto que menciona el autor con respecto al arte como actividad práctica, es el que reconoce que los individuos son nudos de relaciones sociales distintas: econónimas, políticas, e ideológicas que se forman en los distintos momentos históricos de tal forma que el análisis de lo artístico, como producción humana, no escapa de las relaciones sociales: económincas, políticas o ideológicas. A la luz de estos principios: el arte es una forma de la praxis humana, "el arte como verdadero trabajo concreto permite al hombre desplegar en su plenitud y riqueza su potencialidad creadora y, en este sentido, incluso en un mundo enajenado, es una de las formas más altas de objetivación, expresión y comunicación" (Sánchez Vázquez, 1970, p.24). Entonces, el arte es producto de la capacidad creadora del ser humano que implica procesos de innovación y renovación constante, en ese sentido es un elmento de la totalidad social, "está hecho de historia y él mismo es historia" (Sánchez Vázquez, 1970, p.25) es por tanto también, un fenómeno social y responde a intereses sociales; ideológicos, políticos y económinos.

Ahora bien, la producción artística es el resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje que corresponde al campo de la educación artística. Sepúlveda (2009) sostiene que este tipo de educación es la enseñanza o instrucción para el dominio de la creación artística. Con una mirada más amplia que la propone Sepúlveda (2009) que corresponde con lo expuesto por Sánchez Vázquez (1970) en cuanto al arte como expresión de la totalidad social, los autores que presentamos en este apartado consideran que la educación

artística más que una transmisión de conocimientos o la expertiz técnica, debe contribuir a la formación de una actitud creativa y crítica ante la vida.

Pero ¿qué entendemos por formación? En el siguiente apartado desarrollamos la noción de formación de las aportaciones de Panico, (2019), Yurén (2013) y Vargas (2010).

En síntesis, la educación estética, entendida desde una perspectiva materialista-histórica, se configura como un proceso integral y continuo que va más allá de la mera creación y apreciación artística. Como destacan Sánchez Vázquez, Arriarán, Zanella y otros autores, esta forma de educación no solo busca el desarrollo de la sensibilidad y creatividad en la producción artística, sino que también se extiende a la transformación de la realidad cotidiana y a la formación de una personalidad crítica y reflexiva. La educación estética se manifiesta como un espacio de reinvención constante, donde la imaginación y la creatividad juegan un papel crucial en la construcción de nuevas formas de vida y en la resistencia a las estructuras establecidas. En este sentido, no se limita a la reproducción de modelos tradicionales, sino que promueve una visión expansiva y dinámica del mundo, estimulando la capacidad de los individuos para cuestionar, transformar y crear en todos los ámbitos de su existencia.

La integración de la educación estética en los currículos educativos y su conexión con la educación artística revelan su potencial para formar ciudadanos comprometidos con una realidad más justa y equitativa, en la que el arte y la creatividad se entrelazan con la ética y la crítica social. Por tanto, la educación estética emerge como una herramienta esencial para el desarrollo integral del ser humano y la transformación social.

3.2. La noción de formación como riesgo y aventura

La noción de formación a la cual nos adscribimos tiene relación con la de *paideia* como proceso espiritual e histórico, configurado en la antigua Grecia (Vargas, 2010). Sin

embargo, esta noción requiera una revisión en profundidad sobre la forma en que es conocida por distintos autores. En ese sentido, Panico (2019) sostiene que la formación en esta etapa de la historia era entendida como algo propio de la existencia cuyos temas objeto germinaban en la experiencia cotidiana, en la vida real, por lo que formarse tenía la finalidad de encontrar, con ayuda de los pedagogos, maneras de organizar el conocimiento con relación de su contexto de vida y su capacidad creativa.

> La formación también ha sido entendida como:
> un proceso subjetivo que posee una mayor amplitud que el aprendizaje de una profesión o la capacitación para el aprendizaje de algunas técnicas; mediante la formación la persona realiza una transformación permanente de sí misma, en orden a alcanzar la madurez de sus capacidades espirituales y corporales de tal manera que gracias a un trabajo armónico logre llevar un modo de vida que le resulte satisfactorio y desde el cual contribuya -de acuerdo con sus propias posibilidades-a la construcción del mundo a la que ella pertenece (Vargas, 2010, p.148).

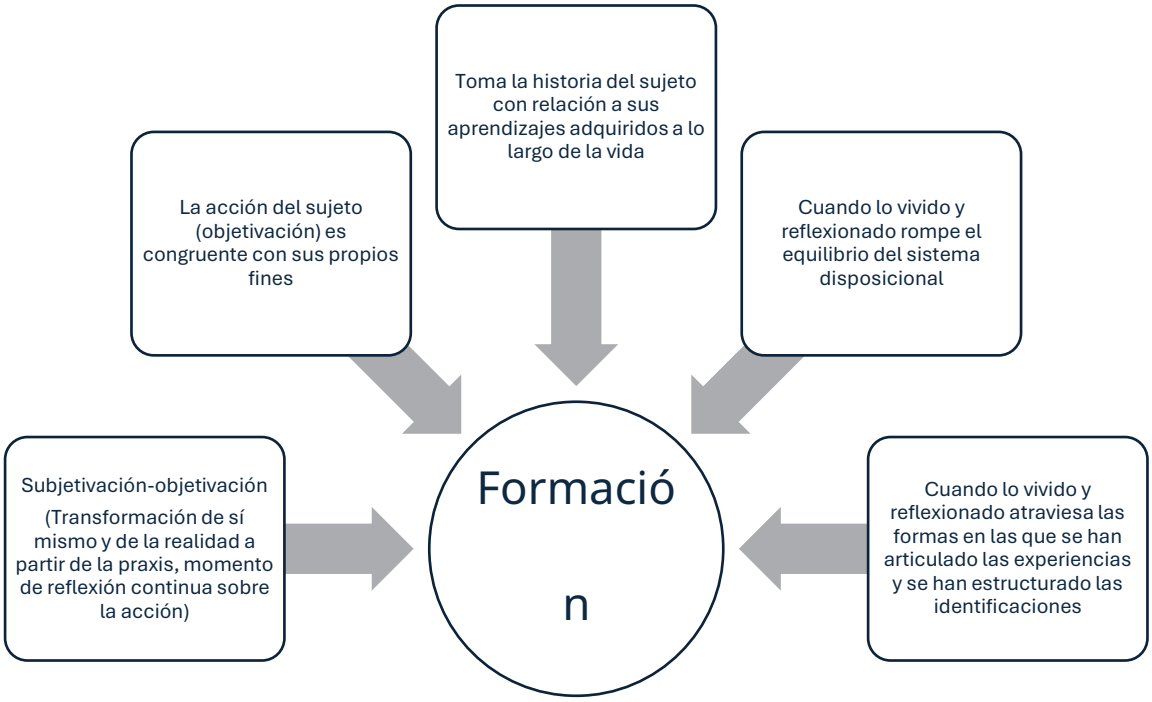
Signada por la negatividad, a manera de un saber reflexivo, la formación suele involucrar cambios en la totalidad de las personas ya que permite la autocrítica y la reflexión crítica sobre la realidad (Hegel, 1997). En ese sentido implica una apertura o extrañamiento de lo familiar hacia lo que resulta desconocido al dar lugar a aquellas experiencias que perturban el orden o pertenecen a una estructura desconocida pues lo extraño ofrece una dimensión que no puede simplemente comprenderse, por lo que pone en desequilibrio el saber existencial de la persona. Vargas (2010) afirma que los procesos de formación requieren la valentía del sujeto, pues al confrontarse con lo extraño dan paso a la crítica y acceden a un carácter novedoso, benéfico o adverso de la circunstancia experimentada. De esta manera, formarse es aventurarse y arriesgarse, poniendo en juego la totalidad de la existencia así, la formación es el resultado una desinstalación de lo familiar, un desplazamiento, una descentración.

Yurén (2013) aporta al respecto, que los procesos de formación se dan a partir de procesos de subjetivación que traen consigo cambios al esquema disposicional de los sujetos y, por ende, de sus modos de identificación. Por eso es una aventura, ya que implica soltar y reconfigurarse uno mismo a partir de alguna experiencia que permite ver una nueva realidad con nuevos ojos y verse a sí mismo desde una perspectiva nueva. En ese sentido, es importante considerar que la subjetivación e identificación son procesos que van de la mano. La subjetivación resulta en procesos de objetivación que tienen lugar cuando el sujeto transforma la realidad a partir de su *praxis*. Así, la formación es transformación de sí mismo y de la realidad. Esta transformación exige una reflexión continua sobre la manera en la que se interviene en el mundo cultural o natural y un ambiente de intersubjetividad.

Al considerar las aportaciones de Vargas (2010) y Yurén (2013) entendemos que los términos de transformación, cambio, sustitución, revolución, ruptura, desequilibrio o atravesamiento pueden ayudar a comprender que hay formación en el sujeto, es decir, cuando la experiencia reflexionada rompe, desequilibra o atraviesa momentáneamente el sistema disposicional de la persona y esta ruptura abre las posibilidades a una nueva reconfiguración que es dinámica y se ciñe de la historia del sujeto relacionado con los aprendizajes que ha adquirido a lo largo de su vida, eso quiere decir que es parte de la experiencia construida por el sujeto como fuente de apertura hacia la adquisición de distintos saberes. La figura 5 muestra algunos aspectos de la formación con relación a los procesos de subjetivación-objetivación según Yurén (2005).

Figura 5

Algunos aspectos de la formación



Nota: Algunos aspectos de la formación desde Yurén (2005, pp. 23-25)

Hasta aquí, hemos expuesto que la formación parte de la experiencia construida por el sujeto como fuente de apertura hacia la adquisición de saberes que posibilitan el desarrollo del sujeto epistémico, técnico, ético y de cuidado de sí, que movilizan, dinamizan o transforman el sistema de disposiciones que configura al sujeto. Ahora bien, para comprender los procesos implícitos en la educación estética con relación a la construcción de la subjetividad del sujeto como proceso de formación, la teoría socioestética de Mandoki (2006a; 2006b)

En resumen, la noción de formación que abordamos se enraíza en la idea de *paideia*, un proceso espiritual e histórico de la antigua Grecia, pero requiere una revisión contemporánea para capturar su complejidad actual. La formación no solo implica la

adquisición de conocimientos técnicos, sino una transformación profunda y continua del ser, que se manifiesta en la evolución de las capacidades espirituales y corporales del individuo (Vargas, 2010). Según Panico (2019), este proceso es esencialmente un diálogo entre el conocimiento y el contexto de vida, facilitado por la guía de pedagogos. Además, la formación implica un proceso subjetivo que desafía la familiaridad y fomenta la autocrítica, abriendo espacio para nuevas perspectivas y experiencias (Hegel, 1997). La formación, entonces, se convierte en una aventura de autoexploración y reconfiguración, donde la subjetivación y objetivación juegan papeles interdependientes en la transformación del sujeto y su realidad (Yurén, 2013). En el contexto de la educación estética, estos conceptos de formación y transformación se integran para formar un proceso que no solo cultiva la sensibilidad y creatividad, sino que también reconfigura la subjetividad del individuo en interacción con su entorno. Así, entender la formación como un proceso dinámico y reflexivo nos permite apreciar su papel fundamental en la construcción de una identidad crítica y adaptable, esencial para el desarrollo pleno del sujeto en el ámbito de la educación estética.

3.3. Teoría socioestética

De acuerdo con Mandoki (2006a) la estesis es la condición de apertura del sujeto ante el contexto en el que vive, donde es atraído por distintos estímulos; es una situación de carácter físico y corporal que, a su vez, se acompaña de procesos de interpretación o semiosis. Los postulados de esta teoría permiten reconocer al sujeto desde su dimensión estética, en la medida en que no se enfocan solamente en las percepciones y sentimientos que pasan por el sujeto, como si este fuera un receptáculo pasivo, sino que el mismo proceso de percibir despliega una serie de efectos llamados estrategias estéticas, con las que el sujeto valora y media sus intercambios sociales para negociar su identidad. Así podemos

comprender que los estudiantes universitarios son, en efecto, “sujetos de percepción construidos histórica, corporal, lingüística y socialmente” (Mandoki 2006a, pág. 54).

Los fenómenos estéticos no sólo pertenecen a los artistas ni son territorio únicamente de lo bello; en este sentido Mandoki (2006a) propone abrir los estudios estéticos para el conocimiento de toda clase de fenómenos, debido a que “la estética, exclusivamente artística, es el obstáculo epistemológico que urge contrarrestar, para posibilitar un análisis de la estética en todas sus ramificaciones, sean artísticas o extra-artísticas” (Mandoki, 2006a, p. 2). De esta manera indica que toda experiencia es estética en la medida en la que equivale a estesis y, sin embargo, no toda experiencia es artística. De este modo, las experiencias artísticas sólo ocurren mediante la relación del sujeto con el arte.

Aquí cabe una distinción más, pues desde su perspectiva, el sujeto es quien a través de su experiencia construye nodos de percepción que le permiten interpretar o disfrutar de una obra artística. Es el sujeto el que tiene el potencial de leer y disfrutar la obra y no la obra la que le habla; en tal caso, el artista puede desear expresar, comunicar algo en la creación de su obra, pero el sujeto es quien, utiliza sus nodos de percepción, para disfrutar con mayor o menor intensidad las propuestas artísticas.

Para Mandoki (2006a) una visión integral del fenómeno estético parte de la filosofía y busca construir para su estudio un cuerpo metodológico interdisciplinario, ya que la estética es una cuestión de naturaleza filosófica y también “cultural, social, comunicativa, política, económica, histórica, antropológica, cognitiva, semiótica y aún neurológica” (p. 9). El intercambio estético se da con el sujeto mismo, con los otros y con el ambiente e inicia con el hecho de percibirse a sí mismo como objeto ante la mirada de los otros; esta

relación se percibe fenomenológicamente como capacidad suya y del otro, debido a los actos propios del intercambio.

En estos intercambios hay una actitud que Mandoki (2006b) llama *dramática* y a sus modos de comunicación, *retórica.* Así los individuos enunciantes despliegan interacciones estéticas que buscan provocar efectos sensibles en el interlocutor -credibilidad, cariño, simpatía, confianza, ternura, poder- con el fin de controlarlo, valorarlo o persuadirlo. En este caso, el individuo destinatario podrá conceder, negociar o rechazar dichos efectos. Así, la retórica es el enunciado persuasivo que traspasa lo verbal, pues se realiza también, con el cuerpo, el sonido, el espacio y la imagen.

Esta misma autora recurre a la sociología del conocimiento planteada en la obra de Berger y Luckman (1986) para sostener que la realidad cotidiana es construida por los sujetos, gracias a los procesos de objetivación, institucionalización y legitimación. Recupera el "modelo dramatúrgico" de estos autores para mirar al sujeto como actor que se presenta con distintos roles que son entendidos como -tipificaciones socialmente disponibles-, y propone que la conducta institucionalizada involucre esas puestas en escena que se sostienen de recursos estéticos para generar credibilidad, adherencia o prendamiento.

La socio-estética consiste en distinguir que los universos simbólicos son la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente, y las objetivaciones de los procesos de legitimación, no sólo son de carácter lingüístico pues involucran una serie de recursos retóricos: léxicos, acústicos, sonoros, somáticos y escópicos, propios del ser estético. En la tabla 12 los vemos desagregados en cada uno de sus componentes:

Tabla 12

Registros de la retórica en el modelo de Mandoki

Tipo	Características	
Léxico	Sintagmas verbales oral y escrito.	L
Acústico	Sonoro, autoentonación, volumen y timbre.	A
Somático	Despliegue corporal; gestos, postura, expresión facial, olor y temperatura.	S
Escópico	Visual, espacial, topológico, escenográfico y vestuario.	E

Nota: Elaboración propia con base en la obra de Mandoki (2006a)

Cito de forma textual, lo que ilustra la manera en la que los registros retóricos configuran, en el intercambio estético, la identidad del sujeto:

> Vimos que el universo creado por cada religión o su *umwelt* colectivo constituyen las identidades religiosas de sus fieles mediante estrategias estéticas tan concretas como la escópica de sus templos y lugares simbólicos, la acústica de sus cánticos, la léxica de sus plegarias y textos, y la somática de sus rituales. El prendamiento que el cristiano, el musulmán y el judío tienen hacia su matriz al ser estimulados, está en su piel, su oído, su olfato, su vista y su gusto y su pensamiento en cada día, desde la infancia hasta su muerte, los constituye como sujetos estéticos. Tales prácticas instauran una realidad estética tangible, audible, visible e inteligible, con una particularidad que recluta su sensibilidad hacia el prendamiento a lo sagrado (Mandoki 2006a, p. 223).

Los universos simbólicos se constituyen a partir de diversas matrices: como vimos en el ejemplo, que tiene relación con la matriz religiosa; sin embargo, existen la familiar, escolar, médica, ocultista y artística, entre otras, que surgen como resultado de la diversificación cultural.

3.3.1. La noción de matriz

En teoría socioestética un concepto nodal es el de matriz, al respecto, Mandoki (2006b) explica que la matriz es el lugar donde se gesta y desarrolla la identidad colectiva: “son focos de irradiación y producción e identidades, modos particulares de ver y sentir el mundo y la vida” (p.82). Dicho de otra forma, un sujeto estético está constituido por la combinación de los elementos que proveen las diversas matrices. De esta manera la autora

identifica: la matriz religiosa, la familiar, la escolar, la médica, la jurídica, la militar, la artística, etcétera. Cada una de ellas representa mundos de experimentación somática y afectiva para los individuos de los cuales pueden quedar prendados o prendidos por ellas. Son los mismos sujetos quienes las construyen, desarrollan y protegen de aquellos considerados herejes, locos o delincuentes que osen atentar contra ellas (Mandoki,2006b).

La autora señala que las matrices no determinan a los sujetos pues son ellos quienes las construyen, sin embargo, estas se les imponen en la medida en que se van osificando en el tiempo, de tal forma que el margen de creatividad y flexibilidad para operar en ellas es limitado. A pesar de ello, los sujetos que se articulan en ellas tienen la posibilidad de alterarlas. Asimismo, Mandoki (2006) plantea que de generación en generación, las matrices se reifican por lo que es en ese proceso donde el sujeto se hace disponible de un inventario de opciones que le dan la posibilidad de proponer configuraciones novedosas.

Las matrices se configuran como universos propios, pero entre ellas se pueden traslapar: la familiar con la religiosa, con la médica y la escolar, por ejemplo, pero esto no implica que pierdan su especificidad. Dentro de ellas, los sujetos aceptan roles prescritos y es ahí donde el concepto de adherencia tiene importancia, pues la matriz que sea suficientemente plausible y convincente será adoptada y perpetuada por él mismo. Adherirse a una matriz implica una identificación fuertemente afectiva del individuo con esta. Por ello el papel fundamental de la estética es lograr que el sujeto se identifique mediante la captación de sus respuestas emocionales y sensoriales hacia el prendamiento (Mandoki, 2006b). La adherencia a una matriz es de orden intersubjetivo -dado que cada matriz determina las dramáticas y retóricas que se implementan en su organización-. Para explicar con mayor claridad este concepto, Mandoki (2006b) utiliza como ejemplo la imagen de unos vidrios superpuestos para mostrar que la subjetividad individual se

configura con capas de ellos. Esos son los paradigmas con los cuales las personas enuncian e interpretan sus vivencias -negociaciones entre diferentes identidades; fracciones de clase, modos de vida imaginarios, ideología-.

Por ello, diferentes comportamientos son engendrados por diversidad de matrices. En este sentido, la autora tiene especial cuidado en decir que las instituciones forman parte de las matrices y no viceversa; de esta manera, "la institución es un segmento de la matriz en el que se han coagulado prácticas al oficializarse por normas explícitas o impersonales." (Mandoki, 2006b, p.80). Para comprender esta clase de fenómenos la autora desarrolló un modelo para analizar las coordenadas matriciales e identificar el aspecto estético de la configuración subjetiva del ser humano en la construcción de la realidad, que es poco visibilizada y reconocida, pues suele atenderse la dimensión estética desde una perspectiva tradicional, como reflexión filosófica sobre el arte y lo bello.

La teoría socioestética de Mandoki (2006a y b) nos permite incorporar a la noción de educación estética el elemento de la experiencia sensible que le resulta al estudiante universitario un insumo para la construcción de su identidad individual y colectiva. Gracias a las aportaciones de la autora entendemos que el sujeto es seducido (prendado) por diversos registros retóricos que tiene la matriz escolar o universitaria. En el caso del espacio el escolar universitario, la matriz está impregnada de sonidos, voces, olores, expresiones, temperaturas, arquitecturas, gestos, colores, vestuarios, posturas y *tonos.*

3.3.2. Individualidad, subjetividad e identidad

En este punto cabe hacer una distinción entre los conceptos de subjetividad, individualidad, identidad y rol, para después comprender los conceptos de *prendamiento y prendimiento.* Para la autora, la subjetividad es el lugar de apertura o exposición al mundo y condición de posibilidad de las tres fases en que se manifiesta: individualidad, identidad y rol. La

subjetividad es lo que distingue a un ser viviente de uno inerte en cualquier orden de la naturaleza pues “en la subjetividad radica la estesis” (Mandoki, 2006a, p. 57)

Mandoki (2006a) indica que la individualidad es una condición corporal es decir nuestro sustrato biológico de carácter singular y visceral, por su parte, la identidad a diferencia de la individualidad tiene una naturaleza social pues depende de otros para su consolidación; sin embargo, es construcción y proyección del sujeto. Las identidades se construyen por la pertenencia a una matriz familiar, étnica o religiosa y son de carácter individual o colectivo ya que es producto de una presentación ante los otros. La identidad se somete a procesos continuos de construcción y negociación donde las personas ponen en juego estrategias para establecer credibilidad y personalidad.

La identidad es producida por el sujeto como actividad semiótica para significar y simbolizar (enunciación e interpretación) lo que es, y parte de una actividad performativa que va de la palabra al acto para ser percibida y valorada por los otros. Así, para Mandoki (2006a)

> La subjetividad es la condición de posibilidad de la identidad (sin sujeto, no hay sustrato para la identidad) como la individualidad lo es de la subjetividad (sin vida, no hay sujeto). La subjetividad brota de la individualidad en el mero acto de nacer que se objetiva en identidades. Las condiciones colectivas de la identidad son las matrices o instituciones que establecen las reglas de su estructuración y manifestación. Pero la función de la subjetividad no se limita a ser substrato de la identidad sino que es el punto de integración de realidades internas y externas, privadas y públicas, personales y sociales, y -sobre todo- presentes, pasadas y futuras, permitiéndonos reconocernos como uno mismo a lo largo del tiempo y a través de los distintos espacios sociales o matrices. La subjetividad es al mismo tiempo co-subjetividad entre varios sujetos e inter-identidad en el sujeto. La inestabilidad resultante de la multiplicidad de identidades en distintos contextos es controlada y equilibrada por la subjetividad. Al ser sumamente dinámica en su continuo comercio con la realidad social, la subjetividad amarra las diversas identidades y mantiene la memoria y la continuidad indispensable en las distintas presentaciones de sí, acorde a los diferentes contextos de cesión (p.58).

La subjetividad, es co-subjetividad donde se negocian los posibles intercambios identitarios en la relación de los individuos con los otros en espacios matriciales distintos. La subjetividad ancla al sujeto en su condición temporal: presente, pasado y futuro. Tanto la identidad como la subjetividad son susceptibles de cambio; sin embargo, la subjetividad conserva y tiende una base más estable que la identidad. Por su lado, los roles son externos al sujeto en tanto que son impuestos como imágenes dentro de las matrices y no admiten manifestación de cambio. Para Mandoki (2006a) dos procesos resultan fundamentales en la construcción de la subjetividad: el prendamiento y el prendimiento. Ambos procesos están relacionados con la condición de estesis y contribuyen o no con el despliegue de la creatividad del sujeto en su propia construcción individual y en su creación práctica. En el siguiente apartado explicamos entonces en qué consisten los procesos de prendamiento y prendimiento.

3.3.3. Prendamiento y prendimiento

En cuanto al concepto de prendamiento, la autora ilustra su origen a partir de la imagen de un bebé recién nacido que se prende al pezón de la madre, describiéndolo como el modelo para la condición de la estesis, que ella interpreta como un gozo primordial. Además, señala que implica una íntima afinidad morfológica entre el sujeto y el objeto, lograda a través de múltiples registros de experiencia (visual, acústica, corporal o verbal). El prendamiento produce una adherencia del sujeto al objeto: “así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos para ir tejiendo nuestra existencia como la abeja se prenda de flor en flor” (Mandoki, 2006a, p.69). El sujeto quedará prendado de aquello que afectivamente le resulte significativo, sea valorado y le haga sentido. El prendamiento es un acto de amplitud y despliegue de la subjetividad, mientras que el prendimiento es encierro, estrechez e imposibilidad de la subjetividad:

> Quienes llevan una vida fértil en estímulos nutricios, pueden mantener la sensibilidad abierta. Quienes, por el contrario, están continuamente expuestos a la violencia estética de la sordidez, la miseria, la amenaza, la mezquindad humana, es decir, viven en situación de prendimiento continuo, se ven obligados a bloquear su sensibilidad para no padecer. Mayoría silenciosa que viaja horas todos los días al trabajo asignada en los vagones del metro o en las largas filas de autovías resignadas a una soledad entre multitudes hacia una jornada de trabajo monótona o agresiva está prendida estéticamente por un medio hostil que la obliga a cerrarse para sobrevivir (Mandoki, 2006a, p. 71).

El prendimiento es el proceso contrario al prendamiento, idea relacionada con captura, pasividad en el contexto de una intrusión o envenenamiento estético donde el sujeto es embotado, su sensibilidad es lesionada o entumecida.

La lente de la teoría socioestética pone en foco la ubicación matricial de los sujetos, ésta es tanto sincrónica como diacrónica, pues depende de la historia personal y social del sujeto. En ese sentido nos preguntamos si ¿será la misma experiencia la de un estudiante de biología, que la de un estudiante de artes o de filosofía?, ¿qué tipo de identidades se forman en las distintas áreas de conocimiento?, ¿qué se mira, qué se escucha en los espacios universitarios, cómo se viste, cómo se habla, cómo se camina? ¿Es en general la experiencia educativa un entorno de prendamiento? ¿qué sucede en las universidades al respecto de estos procesos?

Para concluir el análisis sobre la teoría socioestética de Mandoki, podemos resaltar que esta perspectiva ofrece un entendimiento profundo de cómo los sujetos interactúan con su entorno y construyen su identidad a través de procesos estéticos. Según Mandoki (2006a), la estesis es la condición de apertura que permite al sujeto responder a estímulos físicos y corporales, y esta apertura está acompañada de procesos interpretativos que configuran la percepción y valoración de sus intercambios sociales. Así, no se trata de un

sujeto pasivo, sino de un agente activo que negocia su identidad mediante estrategias estéticas.

La teoría amplía el alcance de la estética más allá de lo puramente artístico, señalando que toda experiencia humana puede ser vista bajo una óptica estética, dado que cada experiencia implica una forma de estesis. En este sentido, el sujeto es quien utiliza sus nodos de percepción para interpretar y disfrutar de las obras artísticas, en lugar de ser la obra la que dictamina su recepción.

Mandoki (2006a) también subraya la importancia de un enfoque metodológico interdisciplinario para estudiar los fenómenos estéticos, dada su naturaleza multifacética que abarca aspectos filosóficos, culturales, sociales, políticos, entre otros. La estética, entendida como un intercambio entre el sujeto, otros y el entorno, se manifiesta a través de registros retóricos como el léxico, acústico, somático y escópico, que configuran la identidad del sujeto en un contexto específico.

La noción de matriz, tal como la define Mandoki (2006b), es central en esta teoría. Las matrices son los entornos que desarrollan y sostienen identidades colectivas y proporcionan marcos para la experiencia subjetiva. Aunque estas matrices no determinan al sujeto de manera absoluta, imponen estructuras que pueden limitar o fomentar la creatividad y la flexibilidad del individuo. La adherencia y el prendamiento son conceptos clave para entender cómo los sujetos se identifican con estas matrices y cómo sus respuestas emocionales y sensoriales influyen en la formación de su identidad.

Por último, la teoría socioestética invita a reflexionar sobre cómo las distintas matrices, incluyendo las educativas, influyen en los procesos de prendamiento y prendimiento. Esto plantea preguntas importantes sobre la experiencia educativa en las universidades: ¿cómo los distintos entornos académicos contribuyen al desarrollo de

identidades? ¿Qué registros estéticos predominan en estos contextos? ¿Cómo afectan estos procesos a la apertura o limitación de la sensibilidad de los estudiantes? En definitiva, la teoría socioestética de Mandoki (2006a; 2006b) proporciona un marco conceptual robusto para entender la interacción entre percepción, identidad y entorno, revelando la importancia de los procesos estéticos en la configuración de la subjetividad y la experiencia educativa.

3.4. Prácticas culturales y subjetividades juveniles

En ese apartado se aborda la relación entre las prácticas culturales y la construcción de las subjetividades juveniles. Como hemos venido explicando desde las aportaciones de Mandoki, la estesis, como proceso de apertura Para López (2011) los jóvenes, desde su sensibilidad y apropiación cultural, participan de manera individual y colectiva en la construcción del contexto social al generar prácticas alternativas que lo resignifican y transforman. Las prácticas culturales juveniles no rompen total y necesariamente con los hábitos y tradiciones de la sociedad, sino que contribuyen con una descarga de formas de sentir, expresar y hacer, cuando otorgan un nuevo significado a las transformaciones sociales.

Estas prácticas implican procesos de pertenencia, adscripción y ritualidad que configuran toda una construcción que involucra: acciones, lenguajes, gestos, actividades creativas y lúdicas. Estas prácticas no necesariamente tienen un sentido explícito, puesto que se traducen en formas de hablar, bailar, vestirse, ataviar sus pertenencias y adornar el cuerpo, así como en la elección de sus preferencias en las diversas formas de entretenimiento y apropiación de las tecnologías.

A su vez el autor indica que muchas de estas prácticas se dan desde el anonimato o bien desde la relación con los pares. Según López (2011) las prácticas culturales juveniles surgen de su necesidad por diferenciarse y a su vez, dan cuenta de sus posibilidades

creativas para su autoproducción, en el contexto de la vida cotidiana; en ese sentido, las prácticas estéticas son "la materialización de las transformaciones individuales o colectivas, de tendencias sociales" (p. 37). El autor sostiene que en la sociedad contemporánea estas prácticas están en constante movimiento y se fusionan unas con otras, poniendo en tensión el afianzamiento cultural y la interculturalidad. Las fusiones parten de distintos elementos ideológicos, históricos, tecnológicos y sociales que posibilitan fuertes marcajes identitarios en la población juvenil.

También, este mismo autor indica que muchas de estas prácticas no surgen en contextos latinoamericanos, sino que son implementadas localmente por los jóvenes, matizándolas y adecuándolas a sus contextos, lo que representa distintos niveles de apropiación, hibridación o resignificación. López (2011) clasifica las distintas formas de la experiencia subjetiva de los jóvenes en tres modos: 1) resistencia-crítica, 2) adscripción-integración y 3) la reclusión-evitación.

Asimismo, López (2011) apunta que los jóvenes cuya subjetividad es del modo resistencia-crítica, tienen cierto nivel de comprensión de las tensiones del modelo capitalista, por lo que, se dirigen a evitar un mayor efecto negativo de esas tensiones, utilizándolas a favor de los beneficios de este sistema económico, igual que al construir estilos de vida acordes con su modo subjetivo:

> La resistencia es entendida, en este modo, no necesariamente como oposición consciente, contracultural o beligerante ante el sistema o desde una perspectiva de acción política, sino como una forma de disenso o crítica reflexiva. La resistencia puede darse, como mencionaremos más adelante, a partir de la producción de espacios y subjetividades alternas, estratégicas, soportadas en formas de fuga que no niegan la realidad, sino que la resignifican, a partir de la imaginación, la creatividad, la fabulación y la virtualización de mundos y formas de agregación y de sociabilidad que comportan una propuesta de modificación al sistema y a los sujetos, y de allí su componente crítico (López, 2011, p. 58).

Los jóvenes cuya subjetividad es de modo reclusión-evitación, presentan sentimientos de frustración por las injusticias que provoca; no obstante, no lo confrontan por temor a perder el equilibrio o los beneficios que éste les ofrece y presentan un menor grado de reconocimiento y claridad política de cómo funciona. Así, presentan desconocimiento e indiferencia, al mismo tiempo que padecen la impotencia e incertidumbre ante la imposibilidad de generar cambios.

El modo de subjetividad adscripción-integración acepta el modelo capitalista, sus metas están relacionadas con el goce, el consumo y la perpetuación del modelo promoviendo acciones para sostenerlo. Este tipo de subjetividad deja a la ciencia y a la política que se ocupe de los grandes problemas que aquejan al mundo. El consumo es el principal productor de subjetividad y el miedo a la exclusión o la frustración de no acceder a todos los beneficios que ofrece, son las emocionalidades presentes en este modo.

Estas formas de expresión de la subjetividad son dinámicas e incluyentes, de tal forma que los jóvenes pueden transitar entre ellas de acuerdo con el contexto en los ámbitos en los que se desenvuelven con el fin de adaptarse, defenderse o resistirse a la sensación de impersonalidad y desidentificación, sentimientos propios de la sociedad contemporánea. Para López (2011) es importante reconocer estas apropiaciones desde la mirada de los jóvenes, para analizar las premisas discursivas y los sentidos culturales que las movilizan.

3.4.1. La música

López (2011) explica que la música tiene poder en la configuración de la subjetividad de los jóvenes, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, pues ésta suele ser acompañada de posturas filosóficas y estéticas. Por ejemplo, en el caso géneros de música como el hardcore, rock alternativo y el *punk*, donde el autor explica que se implican distintas

actitudes, formas de vestir y de pensar donde se puede reconocer la expresión genuina de las emociones, afinidad hacia el existencialismo, interés en la apariencia y una imagen física que va contra los lineamientos de la estética imperante (formas de peinado, uso de ciertos colores en las prendas, androginia y transformismo corporal). Actitud que cuestiona, separación de roles -masculinos y femeninos- así como el idealismo en las relaciones románticas.

De la misma manera, el hip-hop que incluye música, canto, baile y escritura, en el contexto latinoamericano se ha complementado con una imagen de reivindicación social, en tanto que ha sido apropiado en contextos sociales más bajos y excluidos. Es un género que posee una estética sin formación musical clásica y permite la libre expresión. El reggaetón, surgido en Panamá, tiene una forma particular de bailarse, defiende una estética y filosofía que enaltecen al machismo, el sexo y la fiesta. Así, López (2011) explica cómo la música genera una sensibilidad, desde su producción y consumo, que afecta la vida cotidiana de quienes la escuchan en la esfera de lo social y lo político.

Por otra parte, desde una perspectiva antropológica, Dávila (2021) vincula los conceptos de rap, feminismo y juventudes. El autor afirma que el rap de mujeres feministas tiene la capacidad de sensibilizar a quienes lo escuchan y resignifican, por lo que atender a la producción musical de estas mujeres puede tener otros alcances e incluso puede construir otros diálogos y acceder a distintas narrativas, desde su experiencia personal. Además, parte de la idea de que el rap de las mujeres jóvenes feministas abre el panorama y permite acceder a problemáticas que enfrenta México en los temas de género y violencia. Al respecto señala que:

> Las jóvenes raperas, como sujetas partícipes de la agenda política y feminista en México, suman a su música varios de los planteamientos que hay hacia el Estado, las violencias, el machismo, la homofobia, el racismo, el clasismo y demás

> temáticas que están en debate constante. Es la producción musical la oportunidad para llegar a otros territorios, a otros públicos (Dávila, 2021, p. 16).

La escucha es también un fenómeno de encarnación de la subjetividad, la cual es mediada y situada, en este sentido, cuando la música atraviesa la subjetividad, permite movilizar significados, símbolos y creencias (Domínguez, 2019 citado por Dávila 2021). De la misma manera Urteaga y Viera (2021) la consideran un elemento importante de marcaje en el estudio y comprensión de las identidades y subjetividades de los jóvenes.

3.4.2. Tecnologías de la información y la comunicación

Otro aspecto destacado por López (2011) es que el avance de las tecnologías y el cuerpo son elementos clave en la conformación de las subjetividades juveniles. Los fenómenos de globalización, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, así como el arte y la cultura, pueden ayudar a derribar las barreras culturales generadas por la ignorancia y la marginación entre las poblaciones jóvenes. Su enfoque se centra en cómo los jóvenes pueden promover el arte como medio para proteger la identidad y cultura de sus países, aprovechando el uso de los medios de comunicación (Rea, 2015).

Asimismo, Dávila (2021) señala que las interacciones entre jóvenes a través de las redes sociales han dado lugar a nuevas formas de socialización, desdibujando las fronteras entre grupos y resignificando lo que significa ser joven. Esta conectividad permite una combinación identitaria y tiene un impacto significativo en lo social, político, cultural y económico

Por su parte, Lara (2018) y Villegas (2019), citados por Dávila (2021), indican que las mujeres en el *Hip Hop* participan en redes sociales, hacen colaboraciones y se hacen presentes desde su música en la escena del feminismo y el activismo. En este sentido, podemos tomar en cuenta que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación, para las prácticas artísticas y culturales de las juventudes conforma un elemento importante de análisis en la construcción y movilización de sus identidades y modos de subjetividad.

De manera complementaria, López (2011) analiza los cruces entre lo estético y lo político, o lo político expresado por medio de lo estético, desde las expresiones y procesos de la juventud que se expresan en el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. El autor señala que la preocupación de los jóvenes por lo político trasciende los mecanismos oficiales y ahora puede ser expresada de cualquier forma, debido a que es articulada en sus necesidades, intereses, deseos y concepciones del mundo:

> Esta ampliación de lo que significa lo político conlleva a nuevas modalidades asociativas, expresivas y participativas formales y no formales, o sea, ofertadas por el Estado o generadas de manera autónoma; estas hacen uso ya no sólo del lenguaje, de los medios y escenarios oficiales, sino que acuden a todas las formas posibles de expresión cuyo fin no es únicamente incidir en la toma de decisiones o aspirar a cargos de poder, sino manifestarse y movilizar la opinión en torno a un tema, en la medida en que se hace masivo y se torna «de interés político» (López, 2011, p. 43).

El autor menciona la importancia de reconocer que existen redes juveniles de resistencia, configuradas como espacios de expresión de ideas políticas contrahegemónicas. Estos espacios tienen visibilidad gracias a su presencia audiovisual en conciertos musicales, murales, pintas, uso de redes sociales diversas como: *Facebook*, *Twitter, Instagram, Tiktok*, y muchas otras; sitios gratuitos para blogs, spots, radio independiente, textos, audios, videos y *movie clips* por mencionar algunos. Lo mismo pasa cuando la expresión queda plasmada de forma gráfica sobre camisetas u otro tipo de prendas, para vestir, así como la pintura sobre los cuerpos *body paint* en diferentes manifestaciones performáticas. La expresión estética es un medio expedito de manifestación política que cuestiona o visibiliza

problemas sociales. Una vez expuesto nuestro referencial teórico, pasamos al capítulo que nos muestra la ruta metodológica de nuestra investigación.

La relación entre las prácticas culturales y la construcción de subjetividades juveniles se revela como un campo dinámico y multifacético, que desafía las nociones tradicionales de identidad y pertenencia. A través de la estesis, como lo plantea Mandoki (2006a; 2006b), y las aportaciones de López (2011), comprendemos que las prácticas culturales juveniles no se limitan a una simple rebelión o ruptura con las tradiciones establecidas. Más bien, estas prácticas ofrecen un prisma a través del cual los jóvenes pueden redefinir y resignificar su entorno social, integrando elementos del pasado y del presente en nuevas formas de expresión.

Las prácticas culturales juveniles, desde la música hasta el uso de tecnologías de la información, se convierten en vehículos esenciales para la formación de identidades y la manifestación de subjetividades. Los géneros musicales como el punk o el hip-hop, y la influencia de las tecnologías digitales, ilustran cómo los jóvenes emplean la creatividad y la innovación para confrontar, adaptarse o adherirse a las estructuras socioeconómicas contemporáneas. La capacidad de estos jóvenes para operar dentro de diferentes modos de subjetividad—ya sea resistencia-crítica, adscripción-integración o reclusión-evitación—demuestra la flexibilidad y la profundidad de sus respuestas a las condiciones actuales.

Así, al explorar las interacciones entre las prácticas culturales y la subjetividad juvenil, se subraya la importancia de reconocer y analizar las diversas formas en que los jóvenes se apropian de sus entornos y experiencias. Esta comprensión nos invita a una reflexión más amplia sobre el papel de la cultura en la configuración de la identidad y la participación social, y a un mayor reconocimiento de las voces juveniles en la narrativa cultural y política contemporánea. Con estos conceptos establecidos, el próximo capítulo se

adentrará en la metodología empleada en nuestra investigación, ofreciendo un enfoque detallado sobre cómo se abordan estos fenómenos en la práctica.

Capítulo 4. Método de investigación

En este capítulo presentamos el diseño metodológico que trazamos para responder a nuestra pregunta de investigación así como el detalle con respecto al trabajo de análisis que se llevó a cabo a lo largo de esta investigación. El capítulo está compuesto por cinco apartados, el primero caracteriza a la investigación cualitativa como paradigma de investigación en el que se ubica nuestro objeto de estudio, en el segundo apartado definimos al enfoque etnográfico narrativo como la lente que nos permitirá acercarnos al campo a través de los relatos de los estudiantes. El tercer apartado enmarca algunas consideraciones propias de este enfoque en el trabajo investigativo. En el cuarto apartado presentamos el diseño de la investigación, a la UAEM como escenario de estudio, después, exponemos la manera en la que elegimos a los participantes así como sus perfiles y justificamos el uso de la entrevista biográfico-narrativa como estrategia de acopio de la información. El quinto describe brevemente el trabajo de campo, posteriormente, presentamos algunas observaciones a través de nuestra Bitácora de investigación y por último detallamos el análisis de los datos y los resultados que obtuvimos de cara al trabajo de interpretación que se presenta en los últimos dos capítulos de este documento.

4.1. Una investigación de corte cualitativo

En su introducción *Ir hacia la gente,* Taylor y Bogdan (1987) narran el giro que da la investigación cuando el interés de los investigadores comenzó a centrarse en indagar el lado subjetivo de la vida social; la forma en la que las personas se ven a sí mismas y a sus mundos. Este es básicamente el principio de la investigación cualitativa, un tipo de investigación que requiere de métodos descriptivos dada la diversidad y complejidad del campo de las significaciones humanas. La investigación cualitativa busca entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, donde la realidad que importa es

aquella que las personas perciben como importante, de ahí que su tema sea el estudio fenomenológico de la vida social (Sancho, et al. 2020; Ward y Delamont, 2020; Lichtman, 2023).

La relevancia de la investigación cualitativa se asienta en el giro del Positivismo al Interpretativismo dado en las ciencias sociales a mediados del s. XX, donde el significado de los agentes se convierte en el punto de central atención en la construcción del conocimiento. La intención de este tipo de investigación es capturar la experiencia humana desde su dimensión emotiva, compleja y singular (Bolívar, et al., 2001). En educación este tipo de investigación se enfoca en estudiar la experiencia de los sujetos a través de las historias contadas por ellos mismos. La investigación cualitativa de forma inductiva parte de pautas de datos que le permiten comprender diversidad de fenómenos, en nuestro caso, pretendemos acceder a las experiencias de vida que los estudiantes universitarios han tenido con la formación estética y artística y cómo estos les han configurado individual y colectivamente a lo largo de su vida y en su proceso de formación universitaria en la adquisición de una personalidad crítica y creativa.

En la investigación cualitativa, los escenarios o contextos de estudio tienen suma importancia pues se suman a la integración de un análisis que parte de la realidad entendida como un entramado de elementos que se entretejen de formas complejas que corren a lo largo de tiempo en distintos espacios físicos y simbólicos, por ello, una etnografía narrativa es también, la descripción detallada de los contextos donde se encuentran, viven y se narran los estudiantes universitarios. En la investigación cualitativa el investigador se integra de manera natural al campo para obtener una mayor comprensión del escenario.

Este tipo de investigación brinda conjeturas plausibles en la medida en la que se mantiene cerca del mundo empírico a través de la observación, de la escucha y del análisis

de los documentos que producen los individuos para normar su actuar en la colectividad, estas técnicas entre muchas otras le permiten al investigador cualitativo acceder directamente a la vida social de los individuos. Entonces, indagar en torno a las experiencias y encuentros de estudiantes universitarios con la formación estética y artística para establecer, a partir de algunos relatos de vida de estudiantes universitarios de qué manera la formación estética y artística contribuye a la creatividad y al sentido crítico necesarios en la formación universitaria, nos ubica metodológicamente en una investigación cualitativa con una perspectiva de construcción de conocimiento humanista-interpretativa. Los paradigmas humanistas-interpretativos pretenden desarrollar interpretaciones de la vida social y del mundo desde una perspectiva cultural e histórica.

Se requiere entonces que el investigador desarrolle un pensamiento complejo, pues contemplar e interpretar el mundo desde las significaciones de la naturaleza simbólica de los sujetos y analizar sus contextos como constitutivos de la construcción social de esos significados, exige entretejer una trama de componentes heterogéneos que involucran la indagación y análisis de los hechos, los contextos, así como el desarrollo de una perspectiva global y multidimensional del fenómeno que se estudia (Cortés, 2013). En los párrafos siguientes explicamos las características de la narrativa etnográfica como enfoque de investigación cualitativa.

4.2. Enfoque etnográfico-narrativo

La etnografía narrativa como perspectiva de investigación (Cortés, et al. 2020), involucra dos concepciones: la etnografía y la narrativa, así que comenzaremos por describir a la etnografía, después a la narrativa y al final a la etnografía-narrativa, como una de las formas en las que la etnografía se ha diversificado en los últimos años.

La etnografía es un método de investigación cualitativa que se ha empleado para describir, analizar y comprender fenómenos socioculturales (Creswell, 2002). El etnógrafo examina, describe y reconstruye analíticamente de forma interpretativa al grupo que estudia dentro de su propio contexto de esta manera la etnografía permite al investigador internarse en la vida cotidiana de los actores para observar y examinar cómo se comportan, piensan y hablan; y así conformar un retrato general de un grupo específico Desde el punto de vista antropológico, puede tener un triple sentido: como enfoque disciplinar, como perspectiva metodológica y como género narrativo (Guber, 2018). Este triple sentido hace que la etnografía sea una forma específica de construcción del conocimiento social que se hace através de la experiencia directa del investigador con los sujetos sociales que desea conocer (Hastrup y Hervik, 1994, citados en Guber, 2018). De esta manera, exponemos en la tabla 7 los tres sentidos en los que se puede desagregar la comprensión de la etnografía narrativa en la investigación cualitativa: como enfoque disciplinar, como perspectiva metodológica y como género textual.

Tabla 13

Sentidos de la etnografía

Sentidos de la etnografía	Características
Enfoque disciplinar	El investigador analiza procesos o fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros
Perspectiva metodológica	El investigador realiza actividades y procedimientos como: cuestionarios, encuestas, entrevistas en profundidad, historias de vida (“observación participante”)
Género textual	Presentación escrita (hoy también visual) en la que el investigador trata de representar, describir o traducir una cultura o cierto aspecto de una cultura a lectores que, en principio, no están familiarizados con ella (Van Maanen, 1995, p. 14)

Elaboración propia (2023) con base en Guber (2018, p.54)

En el caso de esta investigación apelamos a los tres sentidos de esta, dado que analizaremos las experiencias significativas en educación estética desde la perspectiva de

los estudiantes, realizando entrevistas biográfico narrativas y donde el trabajo de análisis implica una interpretación- traducción de lo vivido por los participantes a los lectores. Otra característica de la etnografía como enfoque de investigación es que busca encarar las dimensiones sociales (economía, religión, educación, salud, política, defensa, etc.) como entretejidas. De tal forma que el investigador reconstruye las articulaciones sociales y desfragmenta la comprensión de las vidas de los pueblos (Guber, 2018).

Por su parte la investigación narrativa tiene la intención de que las personas que participan en ella vuelvan a las experiencias que han sido significativas en su vida cotidiana (Manen, 1994) pues narrar implica recordar y resignificar, por tanto, reconstruir la experiencia que se ha vivido, implica a su vez, utilizar diversos lenguajes para contar los hechos, acontecimientos o encuentros que los sujetos de investigación han vivido en torno a su desenvolvimiento en un entorno específico.

Así, la narración establece una forma de pensamiento y una vía para la construcción de significado, “alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y utilizamos nuestra existencia comprendiendo como la expresión de una historia simple que se revela” (Mc Ewan y Kieran, 1995, p.150). Lo que implica a su vez, que los relatos sean instrumentos de cohesión de una cultura y puedan servir como elementos estructurantes de la vida de un individuo en un determinado contexto social (Bruner, 1997, citado en Anijovich et al., 2009).

En la etnografía-narrativa el eje central analítico es la construcción del relato hecho por diversos agentes sociales, a lo que se suma una contextualización histórica que el investigador realiza a través de la recopilación de evidencias contextuales provenientes de distintas fuentes, de esta manera la comprensión e interpretación de los relatos es una forma de construcción del conocimiento sobre los rasgos de un determinado grupo (Cortés, 2013),

por ello, las técnicas de la narrativa etnográfica permiten que las personas “narren su mundo como una adición de datos, experiencias y valores, ejercicio investigativo apreciado como una totalidad presente que refleja memorias particulares o colectivas en las que están implícitos hábitos, costumbres, estilos y valores de vida” (Lodoño, 2012, p. 143).

Este tipo de investigación reúne datos a través de una colección de historias que los individuos relatan y reportan en torno a sus experiencias de vida. Desde esta perspectiva, la educación “es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin,1995, p.11). Desde esta perspectiva de investigación la educación está entretejida con la vida y con la posibilidad de contar y recontar las historias de vida por lo que, en la medida en que la voz de los actores es escuchada, pueden imaginarse cambios o consecuencias educativas que les resulten significativos para ellos (Clandinin y Connelly, 1997, citados en Bolívar et al., 2001, p. 58).

Las etnografías-narrativas pueden realizarse a partir de un número pequeño de unidades de observación. En ocasiones se presentan con un único caso, aunque también puede involucrar un elevado número de unidades de observación, por ejemplo, cuando se hace el estudio de toda una población (Martínez-Salgado, 2012). Como leímos renglones arriba, un trabajo etnográfico-narrativo busca comprender los fenómenos al interior de procesos sociales que son complejos desde la perpectiva de los sujetos participantes quienes fungen como protagonistas al interior de un contexto social, histórico y cultural. De ahí que la aceptación de los informantes que son invitados a participar en la investigación es éticamente imprescindible.

Otro aspecto importante a considerar en este tipo de estudio es el papel que la reflexividad del investigador tiene en el proceso de interpretación que se logra a partir del registro y análisis de los relatos de los sujetos participantes; la reflexividad, permite al investigador reconocer los numerosos matices que aparecen al indagar las relaciones intersubjetivas vertidas en los relatos recuperados, analizados e interpretados (Martínez-Salgado, 2012).

El enfoque etnográfico-narrativo representa una convergencia de la etnografía y la narrativa, ya que proporciona una visión profunda y contextualizada de las experiencias humanas. Al combinar la inmersión y el análisis detallado de la etnografía con la riqueza de las historias personales y colectivas de la narrativa, este enfoque permite una comprensión más completa y matizada de fenómenos socioculturales. En el ámbito educativo, esta metodología ofrece una herramienta valiosa para explorar y reinterpretar las experiencias de los sujetos, facilitando un entendimiento más auténtico de sus vivencias y promoviendo posibles transformaciones significativas en los procesos educativos.

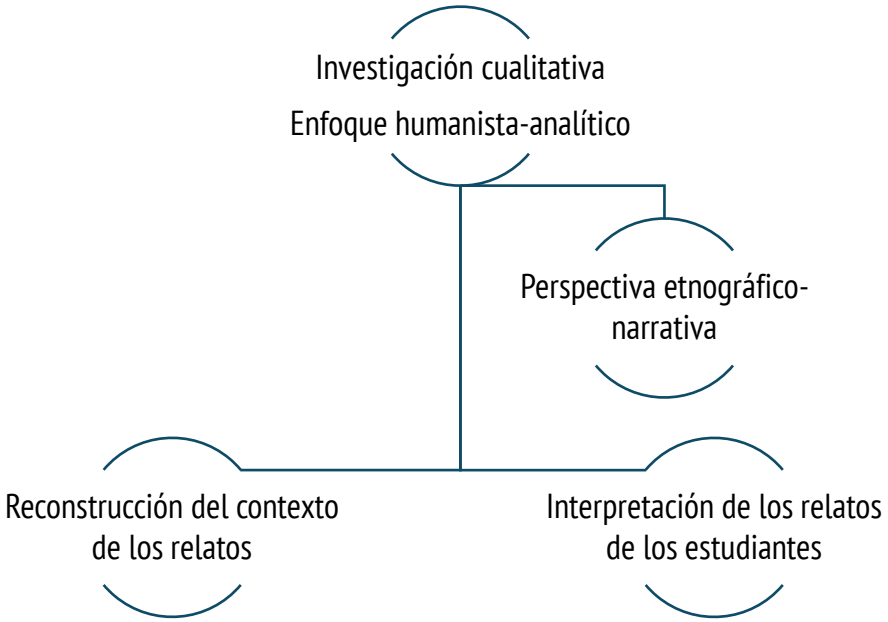
4.3. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación incorpora dos principales momentos: el primero relacionado con la reconstrucción de los contextos y en segundo lugar la recuperación de la experiencia de los estudiantes universitarios. El vínculo entre el texto y el contexto es parte medular de una investigación de nuestro tipo, en nuestro caso, la experiencia estudiantil se articula en un tiempo y espacio específicos además en condiciones sociales, políticas, económicas y educativas particulares. En este sentido, las unidades de observación y análisis son las experiencias que los estudiantes puedan reconstruir con respecto a la manera en la que los aspectos estéticos y artísticos de su formación han contribuido con la creatividad y la crítica

a lo largo del proceso de formación en la universidad. En la figura 6 se presenta un esquema que ilustra la ruta metodológica que planteamos seguir.

Figura 6

Ruta metodológica



Elaboración propia (2023)

El diseño de esta investigación cualitativa con enfoque analítico consta de dos etapas principales: la reconstrucción de los contextos y la recuperación de la experiencia de los estudiantes universitarios. El enfoque central es la interrelación entre el texto y el contexto, considerando que las experiencias estudiantiles están situadas en tiempos y espacios específicos, así como en condiciones sociales, políticas, económicas y educativas particulares. Las unidades de observación son las experiencias de los estudiantes sobre cómo los aspectos estéticos y artísticos han influido en su creatividad y crítica durante su formación universitaria.

4.4. La entrevista biográfico-narrativa

El instrumento utilizado en la investigación fue la entrevista biográfico-narrativa, dado que esta metodología permite recuperar experiencias pasadas que influyen significativamente en las circunstancias actuales y proyectan las acciones futuras. Cortés González et al. (2020) destacan que la investigación biográfica y narrativa es una herramienta eficaz para comprender las trayectorias de vida y las experiencias personales, permitiendo captar la complejidad de los sujetos y los procesos educativos y sociales. Esta perspectiva subraya la importancia de las historias individuales en la construcción de un conocimiento más profundo en estos campos. En este tipo de entrevistas, los participantes se reúnen con el investigador para conversar y construir significados conjuntamente a manera de un autoanálisis retrospectivo guiado donde el informante narra aspectos de su biografía (vida, escuela, familia) en un ambiente de intercambio abierto en una dinámica de introspección y diálogo interactivo que permita al investigador profundizar en las experiencias narradas a través de la guía de las preguntas y de la escucha activa del entrevistador, lo que da como resultado, una coproducción (Bolívar, et al., 2001).

A través de este tipo de entrevista, los sujetos son alentados a reconstruir su historia de vida a través de una narrativa que indaga ciertas temáticas, éstas cumplen la función de estimular a los sujetos a recontar su vida. La investigación biográfico-narrativa hace uso también de diferentes instrumentos como: “notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones del aula, del centro, análisis de documentos, relatos, cartas, carpetas de aprendizaje, aunque la oralidad es la fuente más importante, no excluye otros medios escritos” .

Creswell y Ploth (2018) mencionan para el caso de estudios narrativos-etnográficos algunas particularidades con respecto al acopio de datos, es que se basan en la recopilación

de documentos, artefactos, fotografías y toda fuente útil que permita caracterizar el contexto de estudio. En nuestro caso, la entrevista narrativa cumple la función de reflexionar y recordar episodios de la vida de los estudiantes centrados en sus experiencias con respecto a su formación estética y artística en la medida en que han desarrollado habilidades críticas y creativas a lo largo de su vida al interior de las matrices socioestéticas: familiar y escolar, principalmente, aunque no pueden escapar otras matrices que los propios estudiantes pueden referir en sus narraciones, donde el foco está puesto principalmente en la etapa de vida juventud, al interior de la matriz escolar que es la universidad.

En el caso de nuestra investigación planteamos líneas del curso temporal con relación a las matrices que explica Mandoki (2006b) como espacios de configuración de la identidad del sujeto estético, en la tabla 15 las presentamos.

Tabla 14

Líneas del curso temporal y matrices socioestéticas

Etapa de vida	Matrices socioestéticas	
Niñez	Contexto familiar, social y cultural	Contexto escolar
Adolescencia	Familia, momento histórico, espacio geográfico, contexto cultural	Jardín de niños y primaria Secundaria y preparatoria
Juventud		Licenciatura

Elaboración propia (2023)

Con base en la revisión teórica realizada en el capítulo anterior, definimos los temas posibles para abordar en la entrevista, que presentamos en la tabla 16.

Tabla 15

Temas para la entrevista narrativa

Temas	Formas de abordaje	Referente teórico
Prácticas estéticas/Prácticas artísticas	Experiencias que hablen de la adquisición de formas de hablar, bailar, vestirse, ataviar sus pertenencias y adornar el cuerpo, así como en su elección al preferir unas u otras las formas de entretenimiento y apropiación de las tecnologías. Cómo éstas han cambiado a lo largo de su vida y en su formación universitaria) Experiencias con la educación artística a lo largo de su vida y trayectoria escolar con relación al desarrollo de su creatividad y sentido crítico	(López, 2010) y Mandoki (2006)
Establecimiento de relaciones sensibles con la realidad para trascenderla y orientarla a formas de vida digna para todos	Experiencias que les han permitido producir espacios y subjetividades alternas (Resignificación de la realidad a partir de la imaginación y la creatividad que comportan una propuesta de modificación al sistema y a los sujetos. Cómo esto ha sucedido a lo largo de su vida y en su formación universitaria)	(López, 2010) y Zanella (2007), Sepúlveda (2009), (Arriarán, 1995)
Extrañarse, aventurarse y arriesgarse	Experiencias que hayan permitido al estudiante universitario: a aventurarse a lo nuevo, lo extraño y asumir el riesgo que implica con respecto a su configuración identitaria dentro de su historia de vida y formación universitaria	(Arriarán, 1995), Yurén (2005) y Vargas (2010)
Formas distintas de construir significado y de construir el conocimiento en la institución escolar a través de la formación estética y artística.	Experiencias que en la educación les han brindado la posibilidad de integrar nuevas formas de percibir la realidad y construir el conocimiento de diversidad de maneras, a través de su historia de vida y formación universitaria.	Eisner (2002), Acaso y Megías (2017)

Elaboración propia (2023)

Una vez definidos los posibles temas de abordaje redactamos las preguntas factibles que presentamos a manera de un protocolo de entrevista, mismas que se presentan en la tabla 17. La formulación de las preguntas guía para la entrevista condensan la revisión teórica y ponen énfasis en nuestro objetivo general: Analizar cómo y de qué manera las experiencias de educación estética de estudiantes universitarios contribuyen con el desarrollo de la

creatividad y sentido crítico, a través de un estudio etnográfico-narrativo llevado a cabo una universidad pública estatal.

Tabla 16

Preguntas sugeridas para las entrevistas narrativas.

Temas	Preguntas sugeridas o pautas para realizar la charla
Encuadre de la entrevista	Presentarme, explicar los propósitos y objetivos de la investigación, solicitar el consentimiento informado,
Escópica Matriz familiar, escolar y comunitaria Infancia, adolescencia y juventud	¿Cuándo eras pequeño qué recuerdas de tu casa?, ¿cómo era, cómo estaba decorada?, ¿Qué disfrutabas más de ese espacio? ¿Había un lugar en tu casa donde te sentías especialmente bien y desarrollabas tu creatividad? ¿Había arte? ¿Cómo era la colonia donde vivías, hay algún espacio que recuerdes por el gusto que sentías por él? ¿El espacio en la universidad te permitió desarrollar tu creatividad? ¿Cómo se siente habitar la universidad, qué sensaciones te causa tu facultad?
Prácticas estéticas/Prácticas artísticas Matriz familiar, escolar y comunitaria Infancia, adolescencia y juventud	¿Qué música se escuchaba en tu casa? ¿Tu familia tenía gusto por el arte?, ¿Qué actividades relacionadas con las artes tenías cuando eras ___? ¿Durante el jardín de niños tuviste clase de arte?, ¿cómo era?, ¿qué recuerdas más significativo de esa clase? ¿Durante la primaria tuviste clase de arte?, ¿cómo era?, ¿qué recuerdas más significativo de esa clase? ¿Durante la secundaria tuviste clase de arte?, ¿cómo era?, ¿qué recuerdas más significativo de esa clase? ¿Durante la preparatoria tuviste clase de arte?, ¿cómo era?, ¿qué recuerdas más significativo de esa clase? ¿En la universidad tuviste clases de arte, asististe a talleres de la Dirección de Cultura?, ¿cómo era?, ¿qué recuerdas más significativo de esa clase? ¿Cuándo eras ____ cómo eras, cómo te gustaba vestirte? ¿Qué formas de entretenimiento tenías?

Temas	Preguntas sugeridas o pautas para realizar la charla
	¿Tu paso por la universidad ha cambiado la forma en la que ves a ti mismo, te expresas, te vistes, tus gustos musicales, las formas en las que te entretienes?
Establecimiento de relaciones sensibles con la realidad para trascenderla y orientarla a formas de vida digna para todos Matriz familiar, escolar y comunitaria Infancia, adolescencia y juventud	¿De qué manera consideras que tu paso por la universidad te ha configurado como persona? ¿Ha habido cambios en la forma en la que miras la realidad, los problemas sociales? Pensemos un poco en tu infancia y adolescencia, y cómo eres ahora que estás a punto de terminar tu licenciatura, ¿te ves como una persona más crítica y creativa?, ¿Qué experiencias puedes recordar en este sentido? A lo largo de tu vida y en tu formación en la universidad, ¿has tenido experiencias que te hayan permitido ver la necesidad de transformar la realidad ¿Podríamos platicar sobre eso?
Extrañarse, aventurarse y arriesgarse Matriz familiar, escolar y comunitaria Infancia, adolescencia y juventud	¿A lo largo de tu vida y formación en la universidad has tenido experiencias donde lo que te resultaba muy familiar, de pronto te pareció que no era muy natural? Qué tipo de experiencias detonaron esto. ¿A lo largo de tu vida y formación en la universidad has tenido experiencias donde tuviste el impulso de aventurarte a experimentar nuevas formas de hablar, de vestirte, de verte a sí mismo y la relación con los demás? ¿Qué tipo de experiencias detonaron esto? ¿En qué sentido podrías decir que la formación en la universidad te ha permitido arriesgarte a verte a ti mismo de distinta manera distinta?
Formas distintas de construir significado y de construir el conocimiento en la universidad a través de la formación estética Matriz familiar, escolar y comunitaria Infancia, adolescencia y juventud	¿Recuerdas alguna clase o actividad que hayas disfrutado mucho en tu formación profesional?, ¿A qué le atribuyes eso? ¿A lo largo de tu formación profesional has llegado a tener actividades de aprendizaje que detonaron tu creatividad? Podrías hablarme de ello ¿A lo largo de tu formación profesional has llegado a tener actividades de aprendizaje que detonaron tu sensibilidad y sentido crítico? ¿Podrías hablarme de ello?

Elaboración propia (2023)

En resumen, la entrevista biográfico-narrativa no solo permite recopilar las experiencias individuales a lo largo del tiempo, sino que también ofrece un enfoque integral para comprender cómo las trayectorias personales y sociales se entrelazan con la formación estética y artística de los estudiantes universitarios. A través de esta técnica, es posible explorar cómo las matrices socioestéticas, como la familia, la escuela y el entorno social, influyen en la construcción de una subjetividad y el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Este análisis nos conduce al siguiente apartado, donde se examina el contexto de formación en artes dentro de la universidad pública estatal que fue el escenario de nuestro estudio, al considerar cómo estas experiencias se articulan con las políticas y modelos educativos institucionales.

4.5. Contexto de Formación en artes en una universidad pública estatal

A lo largo de su trayectoria, la UAEM ha actualizado sus planes institucionales y curriculares en respuesta a políticas y recomendaciones nacionales e internacionales (UAEM, 2017). En su Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018, la UAEM introdujo un modelo educativo innovador basado en principios como el humanismo crítico, la responsabilidad social, la generación de saberes y la apertura al mundo. Este modelo también aborda dimensiones clave de la actividad universitaria: formación, generación y aplicación de conocimientos, vinculación social y gestión.

Desde una perspectiva etnográfica narrativa, este estudio explora cómo estos principios y dimensiones se reflejan en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en la práctica educativa. La dimensión de la formación, entendida como el proceso integral que promueve el desarrollo a través de la creatividad, la interacción y la reflexión (UAEM, 2017, p.10), es esencial para entender cómo los estudiantes vivencian estos principios. El currículum, que aborda temas socialmente relevantes como sustentabilidad, diversidad,

derechos humanos y equidad, proporciona un marco para analizar cómo estos aspectos se integran en la vida diaria de los estudiantes.

La UAEM fue fundada en el año de 1953 y ha tenido la misión de formar bachilleres, técnicos y profesionales que respondan a las necesidades que la sociedad tiene. A lo largo de su historia institucional esta universidad ha experimentado cambios en sus planes institucionales de desarrollo, impulsando las reformas curriculares de acuerdo con políticas y recomendaciones de organismos nacionales e internacionales (UAEM, 2017) con el fin de estar a la vanguardia y en consonancia con los cambios que ha experimentado nuestra sociedad desde su nacimiento. De esta forma en su *Plan Institucional de Desarrollo* 2012-2018 la UAEM dio lugar a la innovación educativa a través de la innovación curricular, proponiendo un modelo educativo que descansa en cuatro principios básicos: humanismo crítico, responsabilidad social, generación de saberes y apertura al mundo, así como la consideración de cuatro dimensiones de la actividad universitaria: la formación, la generación y la aplicación de conocimientos, la vinculación y comunicación con la sociedad y la gestión.

En esta institución, la dimensión de la formación se entiende como "el proceso educativo por el que la persona se configura como sujeto integral mediante la producción que resulta de su actividad creativa, las interacciones con otros y la recuperación reflexiva de su experiencia" (UAEM, 2017, p.10), esta dimensión, entonces, da sentido y articula a las otras tres dimensiones del Modelo Universitario por lo que sirve como marco de inclusión de las innovaciones en el terreno de lo curricular. En la tabla número # mostramos las características del currículo universitario de la UAEM al momento de realizar esta investigación.

Tabla 17

El Currículum de la UAEM

Características	Descripción
Innovador y generador de saberes	Fomenta la creatividad y la capacidad de adaptación a los cambios, al fortalecer un desarrollo integral y el aprendizaje continuo del estudiante a través de métodos y estrategias enfocados en el proceso educativo y el aprendizaje.
Integrador de la formación universitaria	Refuerza las dimensiones cognitivas, socioafectivas, éticas, estéticas y corporales del individuo en desarrollo, tanto en el ámbito profesional como en el personal y social.
Centrado en el sujeto en formación	Ubica al estudiante en el núcleo del proceso educativo y facilita el acceso a diferentes tipos de conocimientos a través de métodos e instrumentos de enseñanza que apoyen su formación, promoviendo el desarrollo de aprendices autónomos y con una actitud de aprendizaje continuo a lo largo de su vida.
Abierto y flexible	Es un currículum flexible que incluye diversos elementos que permiten al estudiante explorar distintas trayectorias académicas y elegir la que mejor se ajuste a sus necesidades, teniendo en cuenta criterios de disciplinariedad, interdisciplinariedad o multidisciplinariedad.
Favorecedor de la adquisición de competencias	Facilita la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para abordar y resolver problemas específicos de la realidad.
Integrador de temas transversales	Integra temas de relevancia social que abordan problemas emergentes y contribuyen a una educación orientada hacia la vida. Estas temáticas incluyen la sustentabilidad, la diversidad y la multiculturalidad; los derechos humanos, sociales y de los pueblos; la equidad, la igualdad de género; el uso crítico de las TIC; el cuidado personal, el ethos universitario (identidad institucional) y la cultura nacional. Estos temas están presentes de manera transversal y vertical en el currículo.

Nota: Realizada con base al Modelo Educativo (UAEM, 2017)

El currículum incorpora temas socialmente relevantes que abordan problemas emergentes y fomentan una formación integral. Entre estos temas se incluyen sustentabilidad, diversidad y multiculturalidad, derechos humanos y de los pueblos,

equidad e igualdad de género, uso crítico de las TIC, cuidado personal, identidad institucional y cultura nacional. Estos aspectos se integran de manera transversal y vertical en el currículo, facilitando una educación que prepara a los estudiantes para enfrentar y resolver problemas concretos de la realidad.

Este modelo curricular refleja el compromiso de la institución con el desarrollo humano integral de los estudiantes, proporcionando una estructura pedagógica que fomente una formación holística y multidimensional. Se consideran aspectos emocionales, estéticos, éticos, afectivos, valores y actitudes, entre otros y considera al estudiante como un individuo capaz de recibir diversos estímulos y conocimientos que enriquecen distintas dimensiones de su existencia, promoviendo su autoconstrucción continua en interacción con los demás. Este enfoque desplaza el énfasis de los saberes teóricos y procedimentales hacia una educación superior más humana y crítica.

A partir de este marco general del enfoque curricular de la universidad, es crucial examinar cómo, a lo largo del tiempo, la UAEM ha desarrollado una formación profesional en el ámbito de las artes y la difusión cultural, elementos que constituyen una parte fundamental de la educación estética reflejada en el currículo. A continuación, se detallará el trabajo realizado para reconstruir el contexto y el escenario de esta investigación en relación con estos aspectos.

4.5.1. Formación de profesionales en artes y difusión de la cultura

Para contextualizar el estudio, consideramos fundamental incluir información recabada a partir de tres entrevistas exploratorias realizadas con las gestoras a cargo de la Dirección de Cultura, la Facultad de Artes y la Facultad de Diseño de la UAEM. Los fragmentos de estas entrevistas están codificados de la siguiente manera: DC_2023 corresponde a la entrevista

la Dirección de Cultura, FA_2023 con la Facultad de Artes, y FD_2023 con la Facultad de Diseño.

En este apartado abordamos el contexto del estado de Morelos que ha enfrentado desafíos significativos en educación superior, en parte, debido a su historia y geografía que en la época contemporánea se ha desarrollado como un estado agrícola con restricciones históricas en el acceso a la educación.

> *Morelos es un estado que ha tenido muchas dificultades a nivel de Educación. En algún momento de su historia incluso estuvo vetado, bueno habría que revisar la historia, a lo mejor soy imprecisa pero sí hubo un momento donde no se le permitió tener educación profesional y porque estaba clasificado como un estado agrícola. Entonces Morelos es un estado dónde de la educación superior llega tarde desde mi punto de vista.* (FD_2023)

Comparado con otros estados, Morelos ha desarrollado su educación superior más tarde otra razón que puede explicar esta circunstancia es la cercanía que tiene con la capital del país que cuenta con sus instituciones educativas establecidas y prestigiosas, situación que desde el punto de vista de la directora de la Facultad de Diseño ha acentuado esta disparidad.

Es en los años entre1995 y 2001 la universidad comienza a diversificar su oferta hacia el campo de las artes y las humanidades.

> *En esta administración hubo una tendencia muy importante a nivel institucional como para abrir realmente a todas las disciplinas porque era una universidad que estaba muy centrada en carreras como derecho y contaduría, tenía licenciaturas agropecuaria, obviamente tenía enfermería. La familia que realmente origina la universidad es la familia Lavín León que hay muchos rectores que son de esa familia, eran médicos y abogados entonces, hasta ese entonces el desarrollo había sido por ahí, entonces se empieza abrir una inquietud digamos institucional no solamente para las artes porque también se aprueba humanidades, entonces van como de la mano artes y humanidades (*FD_2023)

En el ámbito de las artes, FD_2023 comentó que la Ciudad de México alberga instituciones con una larga tradición, como la escuela que data de la época de la Nueva

España y que luego se transformó en la UNAM, así como el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), que cuenta con un considerable financiamiento federal. En contraste, la universidad en Morelos, cercana a cumplir apenas 70 años, ha expandido su oferta académica de manera significativa.

Su oferta en formación profesional en artes incluye la Facultad de Artes inaugurada en 1999, la Escuela de Teatro, Danza y Música creada hace 11 años, y la Facultad de Diseño, establecida hace 8 años, aún se encuentra en sus primeras décadas en comparación con las instituciones más consolidadas del país, además ofrece programas de posgrado en áreas como: literatura, producción editorial e imagen, arte y cultura. Por su parte, cuenta con la Dirección de Cultura que oferta diversidad de talleres en el marco de la formación integral dentro del modelo universitario.

La información recabada a partir de las entrevistas exploratorias con las gestoras de la Dirección de Cultura, la Facultad de Artes y la Facultad de Diseño de la UAEM proporciona un panorama sobre el contexto educativo de Morelos. A pesar de sus retos históricos y geográficos, el estado ha avanzado significativamente en la diversificación y expansión de su oferta académica en artes y humanidades desde la década de 1990. La universidad ha trabajado para superar la histórica disparidad educativa con respecto a otras regiones del país, desarrollando nuevas facultades y programas que responden a la demanda creciente de formación profesional en estos campos. A pesar de su relativamente corta trayectoria en comparación con instituciones más consolidadas, como las de la Ciudad de México, la UAEM ha logrado establecer una sólida base para el desarrollo de las artes y la cultura, impulsando la formación integral y el crecimiento académico en la región, cuestión que abordamos en los siguientes apartados con más detalles.

4.5.1.1. Facultad de Artes

La directora de la Facultad de Artes narró cómo antes de que existiera la facultad, la universidad contaba con el Centro Cultural Universitario, que ofertaba talleres artísticos, mientras que el proyecto de la Facultad de Artes tuvo como objetivo ofrecer licenciaturas y profesionalizar las artes, otorgando títulos académicos. En sus primeros tiempos, el Centro Morelense de las Artes, dependiente del Instituto de Cultura del estado, también se limitaba a talleres artísticos en diversas áreas como artes visuales, plásticas y escénicas. De esta manera se firmó un convenio con el Instituto de Cultura del estado en el que la universidad aportaría el plan de estudios y el instituto la infraestructura física necesaria para impartir las clases de la nueva licenciatura en artes. Sin embargo, hubo dificultades para implementar el convenio, principalmente debido a la falta de espacios adecuados y a la dificultad para contratar profesores titulados en un contexto donde predominaba la formación autodidacta *"a la facultad de artes le costó nacer"* (DA_2023).

A pesar de estos retos, la Facultad de Artes logró establecerse y este año cumple 23 años desde su concreción. El proyecto fue impulsado por el Dr. Jesús Nieto, *"un visionario que ayudó a superar las dificultades iniciales"* (DA_2023). En sus inicios los gestores buscaron soluciones alternativas, como ofrecer clases en talleres externos y colaborar con proyectos federales para obtener recursos y equipamiento. Gracias a estos esfuerzos, se establecieron centros de cómputo y se logró un crecimiento constante, consolidando la facultad con el tiempo. Otro desafío crucial fue la contratación de profesores, ya que muchos no tenían títulos adecuados. Para superar esto, la facultad diseñó estrategias para contratar expertos de Ciudad de México, quienes aportaron una gran trayectoria artística y ayudaron a elevar la calidad de la facultad. Esta incorporación de profesores especializados

fue clave para el crecimiento de la facultad, alcanzando hasta 300 solicitudes de admisión en sus primeros años.

La directora de la facultad también comentó que se introdujo la animación como una novedad, en un momento en que esta área estaba en auge, lo que contribuyó a un aumento notable en el interés por las artes visuales, además se contrataron a profesores de tiempo completo con gran trayectoria en los campos de animación y fotografía, por ejemplo. También comentó que durante la gestión del rector Gerardo Ávila (1995-2001) la universidad experimentó un gran crecimiento. Se crearon nuevas facultades, como Farmacia y Humanidades, y se fortaleció la colaboración con el CIICAP (Centro de Investigación en Ingenierías y Ciencias Aplicadas). Este periodo de expansión también se benefició del apoyo de la Dra. Ana María Chávez de la UNAM, quien contribuyó al desarrollo de estos nuevos proyectos.

La universidad en sus inicios estuvo enfocada en ciencias duras y programas convencionales como derecho, psicología y contaduría, por lo que la concreción de la facultad de arte enfrentó desafíos para integrar y evaluar sus programas. Por ejemplo, fue necesario luchar para que los profesores de arte fueran reconocidos y evaluados en el Sistema Nacional de Creadores, situación que se sorteó gracias a la sensibilidad de las autoridades universitarias, de ese entonces, pues ahora se evalúa y reconoce la producción artística, con equivalencias para la producción de obra, reflejando un cambio positivo en la evaluación de los perfiles creativos.

Entonces, el esfuerzo de los profesores y la facultad, junto con la sensibilidad institucional, ha llevado a un reconocimiento oficial de los perfiles artísticos dentro de la universidad

> *Haber nacido y haberse desarrollado esos primeros años fueron difíciles pero bueno gracias a la sensibilidad de las autoridades ahora ya se les evalúa. Donde sí se incluye y viendo las equivalencias de la producción de un creador, la producción de obra entonces, esto está increíble o sea, en un momento fue un logro también de los propios profesores y de la lucha que hizo la facultad con todo su equipo docente y pues bueno a ahora ya la universidad reconoce a esos perfiles (FA_2023).*

En cuanto al desarrollo de programas de posgrado en arte, la facultad, en sus inicios con dificultades, logró establecer programas avanzados como la maestría y el doctorado en Historia del Arte. Aunque el doctorado tuvo que cerrarse, la facultad fue pionera en ofrecer estos estudios en una época en que otras universidades, como la UNAM, aún no los ofrecían.

En cuanto al impacto en la comunidad artística y educativa, la facultad ha logrado un efecto positivo al profesionalizar a artistas autodidactas y fortalecer la industria cultural del estado. Los egresados están actualmente activos en el sistema educativo, tanto en educación especial como en los sectores privado y público.

> *La formación de artistas en la UAEM impactó a la comunidad artística del estado pues artistas con trayectoria que no tenían un título, se profesionalizaron [...] y mira tenemos alumnos egresados con gran trayectoria que se fueron a continuar sus estudios a otras universidades de prestigio. La creación de la facultad también contribuyó de manera destacada a lo que es la industria cultural del estado de Morelos, así como a su sistema educativo pues tenemos alumnos egresados de la facultad que colaboran en educación especial, como maestros de arte en escuelas públicas y privadas del nivel básico y medio superior.* (FA_2023)

De acuerdo con este testimonio, la trayectoria de la Facultad de Artes ha sido el resultado de perseverancia y adaptación frente a distintos desafíos significativos. Desde su origen, en el que enfrentó dificultades para establecerse y profesionalizar a los artistas, hasta su consolidación como un pilar en la educación artística y la industria cultural del estado, la facultad ha logrado superar barreras y fomentar el desarrollo de perfiles creativos. A través del esfuerzo conjunto de sus profesores, la sensibilidad institucional y el apoyo de figuras clave de algunos académicos, se ha avanzado en la profesionalización de las artes y en la

integración de programas avanzados. La facultad no solo ha impactado positivamente a sus egresados, quienes ahora influyen en diversos sectores educativos y culturales, sino que también ha contribuido significativamente al crecimiento de la industria cultural en el estado de Morelos. Este legado resalta el éxito de un esfuerzo sostenido para elevar el reconocimiento y la calidad de la educación artística.

4.5.1.2. La Facultad de Diseño

En 2014 en esta universidad comienza a desarrollarse el proyecto para formar la Facultad de Diseño, este tomó como base la licenciatura en Diseño que había ofrecido la Facultad de arquitectura a partir del año 2013 con 4 salidas: diseño gráfico, diseño Industrial, diseño de paisaje urbano y diseño de interiores. Sin embargo, 4 años después el proyecto a cargo de FD_2023 adquiere la responsabilidad de brindar a la licenciatura de Diseño un enfoque social del que carecía:

> *Los arquitectos, nos ceden ese plan de estudios para conformar ahora la facultad de diseño que tiene una tendencia al diseño social, así se pensó desde el inicio (FD_2023).*

Al adquirir el enfoque de diseño social para atender a poblaciones vulnerables, una de las primeras tareas a nivel curricular fue reconstruir la propuesta. Por otra parte existía el reto de la matrícula, ya que las salidas de especialización de diseño de interiores y de diseño de paisaje tenían una falta importante de estudiantes en comparación con las otras dos salidas para lo cual el equipo colegiado a cargo del proyecto, al analizar los costos por estudiante, tomó la determinación de cerrar esas salidas y complementar la oferta de la facultad con insumos de la carrera de comunicación social, lo que recibió el victo bueno del rector de la universidad en ese entonces.

> *con mis colegas estuve platicando en un colegiado, decidimos restructurar la licenciatura en diseño para cerrar esas dos salidas que no tenían básicamente matricula y que costaban mucho porque, digo, tener nosotros una salida con tres*

> *estudiantes es verdaderamente un lujo, te cuestan más de 1 millón de pesos al mes o casi por estudiante, y es imposible que la universidad pública lo pague. Entonces cerramos esas dos y en acuerdo con el rector lo que hicimos fue acoplar a este nuevo plan de estudios de diseño que incluía a su vez el proyecto de la comunicación social (FD_2023).*

La licenciatura en Diseño fue aprobada en el año 2016 y cuenta con tres salidas: Diseño de medios audiovisuales cuya mayor tendencia de formación es hacia la difusión de las ciencias "lleva historia de las ciencias, lleva gestión científica" (FD_2023), la de Diseño gráfico y la de Diseño Industrial.

El proceso de construcción de estas licenciaturas conlleva a su vez la gestión de todas las acreditaciones necesarias, cuestión que el equipo colegiado logra su acreditación en el año 2018 y en el año 2019 se renueva por cinco años más. Es un currículum que ha resultado innovador dado el enfoque social que tiene, y esto a su vez a permitido incluir de manera transversal ejes formativos que distinguen a la facultad de escuelas técnicas que ofrecen una preparación en diseño:

> *Es una licenciatura que ha funcionado muy bien tiene varias materias que, desde mi punto de vista, son innovadoras como: diseño para analfabetas de extrema pobreza y diseño para comunidades indígenas. Además, tenemos varios temas transversales que son: la sustentabilidad, temas de género, seminarios de inclusión, también tenemos toda la parte de interculturalidad, llevan pensamiento complejo... o sea llevan una serie de cosas para distinguirnos de las escuelas técnica donde hay mucha competencia desleal de escuelas técnicas que los preparan en dos o tres semestres (FD_2023).*

En el año 2018 la Facultad de Diseño logra formar parte de la Asociación Nacional de Escuela de Diseño Gráfico y de la Asociación Nacional de Escuelas de Diseño Industrial.0p'

4.5.1.3. La Dirección de Cultura

La misión y visión de la Dirección de Cultura en la universidad están:

> *centradas en ofrecer una formación integral que desarrolle de manera armónica las dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y comunicativas de los estudiantes, su*

> *objetivo es que los alumnos adquieran herramientas para enfrentar las problemáticas actuales con una perspectiva humanística, ética, crítica y transformadora* (DC_2023).

Para DC_2023 la "*formación integral es especialmente relevante en contextos donde los jóvenes enfrentan desafíos significativos, como en el caso de algunos jóvenes que, en lugar de aspirar a estudios superiores, pueden desear involucrarse en actividades delictivas*" por lo que ofrecerles una educación que incluya componentes artísticos y culturales puede proporcionarles alternativas positivas y constructivas para su futuro. En ese sentido, en el marco de la formación universitaria, la oferta de la Dirección de Cultura brinda un espacio para el desarrollo estético y artístico de los estudiantes:

> *es muy importante porque los chicos de esa manera acceden a otros tipos de pensamiento y adquieren otros criterios. En los talleres desarrollan su creatividad y un espíritu para ser mejores, se dan cuenta de que son capaces de transformar la realidad, incluso logran ver las cosas de diferente manera al estar aquí porque se sensibilizan; ya sea en los talleres de artes plásticas, de música, de danza, de fotografía, etcétera (DC_2023).*

Como componente de la formación integral la Dirección de Cultura oferta talleres artísticos que buscan fomentar la creatividad y "*una visión más amplia del mundo, ayudando a los jóvenes a desarrollar un pensamiento crítico y un sentido de mejora personal" (DC_2023).* Alrededor de 1200 alumnos al semestre se inscriben a los 42 diferentes talleres que se ofertan y se publicitan a través de la radio universitaria, de las redes sociales de la dirección y de visitas que se realizan a las distintas facultades y escuelas para invitar de manera personal a los estudiantes.

La planta de docentes de la Dirección de Cultura la conforman 27 maestros, un ejemplo destacado es el maestro que dirige la orquesta sinfónica juvenil de la UAEM cuya trayectoria es admirable. En general, los maestros tienen estudios en artes y provienen de instituciones reconocidas como la Academia de San Carlos y Bellas Artes. Además de

enseñar en la universidad, algunos tienen su propia escuela o trabajan en otras instituciones. La experiencia y formación de los maestros en artes contribuyen significativamente a la formación profesional ofrecida por la universidad, pues enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes. Los maestros fomentan que los estudiantes sean observadores y críticos constructivos en lugar de críticos destructivos. Esto ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis *"nosotros como maestros, logramos que ellos sean muy observadores, que sean críticos; pero críticos constructivos, que no hagan una crítica mala, sino que sean críticos constructivos. (DC_2023)*

Con respecto a la formación que aporta la Dirección de Cultura en diversas profesiones que oferta la universidad, la directora de cultura comentó que los talleres han demostrado beneficiar a los estudiantes de diversas disciplinas como: medicina, ingeniería, arquitectura y diseño. Por ejemplo *"los estudiantes de medicina encuentran útil el dibujo y la pintura para desarrollar su creatividad y habilidades artísticas, lo que también puede ayudar en su campo profesional." (DC_2023).* Para los estudiantes de artes, la formación práctica que se ofrece en los talleres (como cartonería, encuadernación, serigrafía, pintura en diferentes técnicas) complementa y refuerza los conocimientos teóricos adquiridos en sus carreras académicas. La formación artística es considerada esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que contribuye a la sensibilidad y el bienestar espiritual:

> *Por eso el arte no debe ser excluido de los programas educativos porque enriquece la formación profesional y personal de los estudiantes. El arte aporta una comprensión más profunda de la cultura y las tradiciones, como se evidencia en la danza y otras formas artísticas (DC_2023).*

La oferta de la Dirección de Cultura de la universidad también está abierta para los profesores e investigadores de tiempo completo, en este caso les *"ayuda a relajarse y expresar sus emociones, así sabemos que hay muchos investigadores que forman parte de*

la orquesta sinfónica de la universidad, otros toman talleres de artes plásticas, les sirve mucho". (DC_2023).

A su vez la Dirección de Cultura también se adapta para incluir a estudiantes con condiciones especiales o capacidades diferentes, como alumnos invidentes o con neurodivergencias. Se está considerando la implementación de cursos adicionales, como clases de lenguaje de señas, para mejorar la accesibilidad y la inclusión en los talleres y actividades artísticas que oferta de dirección.

Los talleres y actividades también atraen a estudiantes foráneos y adultos, quienes buscan participar en actividades artísticas para su desarrollo personal y profesional. Cada semestre la universidad convoca y registra a los estudiantes que quieren participar en los talleres que ofrece la Dirección de Cultura a través de un formulario. La convocatoria permite a los alumnos integrarse a los talleres y grupos representativos según sus horarios y preferencias. De esta manera, se nutre la información en la base datos que incluye a estudiantes: locales, foráneos, los que son becados y los que se integran a los grupos representativos.

A la fecha de la realización de la entrevista (enero de 2023) la universidad cuenta con 12 grupos representativos, de los cuales actualmente estaban activos 10. Para que un estudiante acceda a una beca universitaria por grupo representativo, debe permanecer en este al menos tres años.

La Dirección de Cultura cada semestre busca difundir con mayor impacto su oferta y lo hace a través de varios canales, incluyendo Radio UAEM, publicaciones, la página web de la universidad y la página de *Facebook*. La promoción se extiende a diversas facultades y escuelas, como Turismo, Contaduría, Arquitectura, Agropecuarias y la FES de Temixco. El objetivo es asegurar que todos los estudiantes conozcan los talleres

disponibles, se inscriban en ellos y se logre una mayor participación a través de una planificación adecuada y una publicidad efectiva. Cabe señalar que los eventos culturales organizados por la universidad son gratuitos porque buscan que la sociedad participe y reconozca el trabajo de la universidad en la promoción de actividades culturales.

Como lo expresa la entrevistada, "*un reto principal es lograr que los estudiantes se integren y que las escuelas y facultades faciliten la comunicación por lo que La difusión es crucial para atraer a la gente y asegurar la participación en las actividades culturales" (DC_2023).* En ese sentido, comentó que también es importante la vinculación con diversas escuelas y facultades como *"la FES del Jicarero, la Escuela de Estudios Superiores de Jonacatepec, Cuautla, Prepa Cuautla, y otros." (DC_2023)*

Existen eventos que por su impacto cultural logran vincular a distintas facultades con la Dirección de Cultura, este es el caso del festejo del Día de Muertos donde se organiza una caravana donde colaboran con las facultades de Farmacia, Contaduría, Arquitectura y Agropecuarias. Sin embargo, en general se comenta que es s difícil para la Dirección de Cultura organizar actividades de manera independiente, ya que los estudiantes suelen participar en eventos organizados por sus propias facultades y escuelas, que a veces les otorgan calificaciones o puntos adicionales "*En cada facultad o en cada escuela, realizan actividades, entonces, los chicos se van a sus escuelas, porque allá les dan una calificación o les suben puntos." (DC_2023)*.

Para contrarrestar esta situación que cierra la participación de los estudiantes en los eventos que organiza la Dirección de Cultura, actualmente se está sumando a las actividades ya planificadas por las escuelas y facultades. Esta colaboración permite que la Dirección se mantenga visible y participativa, "*de esa manera, nos vinculamos y pues*

bueno, también nos ayuda la parte de sus trabajos, de su escenografía para que nosotros de esa manera participamos y sepan que existimos" (DC_2024).

La dirección busca vincularse con otras instituciones dedicadas a la difusión del arte en el estado de Morelos "*La dirección está trabajando para aumentar su presencia y colaboración con diversas instituciones culturales, como el Museo Universitario de Arte Indígena Contemporáneo, el Museo de Cuernavaca, el Teatro Ocampo y el Centro Cultural Teopanzolco" (DC_2023).*

El enfoque de la Dirección de Cultura en la integración en la vida universitaria enriquece la experiencia educativa y también fortalece la conexión de la universidad con la comunidad, fomenta la participación social y contribuye al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

A través de la información reconstruida a partir de la entrevista realizada, pudimos poner en el radar el trabajo de la Dirección de Cultura y su papel en la formación integral de los estudiantes, investigadores y público en general. Es un espacio donde se desarrollan no solo habilidades artísticas, sino también competencias críticas y creativas que trascienden y complementan la formación académica. Al ofrecer una amplia gama de talleres y actividades culturales, la Dirección busca enriquecer la experiencia educativa y fomentar una conexión más profunda entre la universidad y la comunidad.

La reconstrucción del escenario de estudio con respecto a la formación profesional artística y oferta educativa cultural nos permite tener una noción más particular y cercana al contexto en el que los estudiantes participantes desarrollan su vida cotidiana a lo largo de su formación universitaria. En el siguiente apartado de la descripción de esta ruta metodológica atendemos la entrevista narrativa como estrategia de acopio de información

para indagar aspectos de la educación estética presentes a lo largo de la vida y trayectoria escolar de los estudiantes universitarios participantes.

4.6. Definición de las licenciaturas y participantes

Hemos determinado trabajar con diversidad de carreras que corresponden a distintos campos del conocimiento, de ciencias básicas y aplicadas. Dadas las condiciones de tiempo para realizar esta investigación, tomamos solo algunas de las áreas y algunas carreras, en este sentido hemos optado por las siguientes:

En el área de educación y humanidades:

- ✓ Licenciatura en Diseño
- ✓ Licenciatura en Ciencias de la Educación

En el área de Ciencias básicas:

- ✓ Licenciatura en Biología

En área de ciencias aplicadas:

- ✓ Ingeniería eléctrica y electrónica

Establecimos los siguientes criterios de inclusión de los participantes:

- ✓ 5 estudiantes: de géneros diversos en cuanto a su identidad
- ✓ De los dos últimos semestres
- ✓ Que estén dispuesto a participar en la elaboración de su historia de vida con respecto a su formación estética y artística

Las entrevistas con los estudiantes se llevaron a cabo gracias a la cooperación de los directores de carrera, quienes facilitaron el espacio necesario para explicar la naturaleza y objetivos de la investigación mediante la técnica de bola de nieve (Naderifar et al., 2017). Los estudiantes participaron de manera voluntaria, aceptando el uso de la información proporcionada y ofreciendo un medio de contacto para coordinar las sesiones. Estas entrevistas se realizaron en las facultades correspondientes durante el mes de enero de 2023 y tuvieron una duración que varió entre 35 minutos y 1 hora con 44 minutos, dependiendo

de la comodidad de los estudiantes para compartir sus experiencias. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas. En la tabla 18 se muestran las características generales de los participantes.

Tabla 18

Participantes

Licenciatura	Nombre	Edad	Total
Facultad de Diseño	Dilan	21	1
Biología	Karen	21	1
Ingeniería eléctrica y en electrónica	Michel	27	1
Ciencias de la Educación	Alexis	23	1
Filosofía	Ximena	21	1
Total			5

Elaboración propia (2023)

Los encuentros con los estudiantes tuvieron un formato de charla en la cual la investigadora planteaba una pregunta y comenzaba a indagar cada aspecto de la guía temática arriba expuesta de acuerdo con las distintas etapas de vida, comenzando por su infancia, adolescencia y juventud, con énfasis en su experiencia en la universidad.

4.7. Bitácora de investigación

Como parte del trabajo previo al análisis de los datos realizamos una bitácora donde incorporamos anotaciones que nos permitieron situar espacial y temporalmente los relatos. De esta forma vemos que las infancias, adolescencias y juventudes que corresponden a los relatos de los estudiantes han transcurrido en dos espacios geográficos específicos, el Estado de Morelos y el Estado de Guerrero, y en el aspecto temporal los relatos se sitúan a partir del año 1999 hasta la fecha.

En la siguiente tabla podemos ver los lugares en los que se desarrollan las diferentes etapas de vida que han servido como marco en la elaboración de las entrevistas: Infancia, adolescencia y juventud, especificadas desde la escolaridad, es decir jardín de niños y primaria, secundaria y preparatoria; adolescencia y universidad; juventud.

Tabla 19

Biograma 1: Ubicación espacial de los relatos

Participante	Lugar de Nacimiento, infancia y adolescencia		Lugar donde se desarrolla su juventud y vida universitaria
	Estado	Municipio	Municipio
Dilan	Guerrero	Zihuatanejo	Zihuatanejo-Cuernavaca
Karen	Guerrero	Iguala	Iguala-Cuernavaca
Ximena	Morelos	Cuernavaca	Cuernavaca
Michel	Morelos	Cuernavaca	Cuernavaca
Alexis	Morelos	Cuautla	Cuautla-Cuernavaca

Elaboración propia (2023)

Nos interesa colocar algunas pautas relacionadas con la situación social, económica y política que es escenario de la experiencia estudiantil. Con respecto a la temporalidad de los relatos vemos cómo la vida de estos chicos se ha llevado a cabo a lo largo de dos décadas y un poco más, que corresponden con diferentes periodos presidenciales y cuyas trayectorias escolares son atravesadas por cuatro administraciones públicas. En la siguiente tabla presentamos en orden cronológico la temporalidad educativa de los participantes.

Tabla 20

Biograma 2: Temporalidad educativa de los participantes

Participante	Nacimiento	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior
Michel	1996	1999-2001	2001-2007	2007 *	*	2018-2023 10 semestres
Alexis	2000	2003-2006	2006-2012	2012-2015	2015-2018	2018-2023 10 semestres
Karen	2002	2005-2008	2008-2014	2014-2016	2016-2019	2019-2023

Participante	Nacimiento	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior	Superior
						8 semestres
Ximena	2002	2005-2008	2008-2014	2014-2016	2016-2019	2019-2023 8 semestres
Dilan	2002	2005-2008	2008-2014	2014-2016	2016-2019	8 semestres

Notas: Las fechas son aproximaciones elaboradas con base a la edad que reportaron de cada uno de los participantes, considerando que en México la edad mínima para ingresar al jardín de niños es a los 2 años 8 meses.
* Michel tiene una trayectoria escolar poco convencional, realizó la secundaria en dos años en un sistema de educación para adultos tiempo después de haber concursado para la orquesta juvenil, a su vez, obtuvo su certificado de preparatoria realizando el examen de CENEVAL.

4.8. Proceso de análisis de la información

En primer lugar realizamos varias lecturas de las entrevistas en este paso coincidimos con Bolívar (2012) para quien el análisis de datos -desde el enfoque biográfico narrativo- requiere una sensibilidad abierta a la complejidad y una atención a la secuencialidad de la temporalidad que privilegie el contexto. En segundo lugar tomamos como referencia las aportaciones de Prieto, et al. (2018) quienes indican que en la investigación narrativa existen dos formas difrenciadas de hacer el análisis de datos: 1) el investigador como relator de historias (pensar con los relatos) y 2) el investigador como analista (pensar sobre los relatos).

En el segundo caso: el investigador como analista, exploramos las características de contenido y estructura, de manera que al adquirir una postura estrictamente metodológica hicimos el análisis desde una perspectiva técnica que consiste en: reducir y desagregar contenidos con el objetivo de obtener patrones, categorías o temas. De esta manera llevamos cabo un análisis cualitativo para reducir y descomponer los contenidos con el fin de identificar patrones y categorías emergentes (Prieto et al., 2018).

Para lograr esto empleamos una codificación abierta que destacó el conteo de palabras y la organización manual por temas como métodos de análisis (Saldaña, 2021). Luego, se aplicó una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Este proceso implicó un ejercicio en el cual hubo varios ensayos previos hasta llegar a una codificación que englobara los aspectos más densos identificados en los discursos de los estudiantes.

Con ayuda del *software Atlas Tii* establecimos en una primera vuelta 19 códigos o categorías *a posteriori* que en total completaron 288 menciones, estos se presentan en la

Tabla 21

Análisis: Categorías a posteriori

	Categoría a posteriori	Menciones
1.	Modo de relacionarse consigo mismo-otros-lo otro	46
2.	Configuración identitaria	34
3.	Creatividad	29
4.	Prácticas artísticas (matriz comunitaria)	25
5.	Escópica	21
6.	Prácticas artísticas (matriz escolar)	20
7.	Prácticas artísticas (matriz familiar)	16
8.	Prendamiento a la carrera que se estudia	15
9.	Educación estética en el aprendizaje y la construcción de conocimiento	13
10.	Formas de vestir, hablar, bailar, ataviar el cuerpo y las pertenencias	12
11.	Apreciación del arte	11
12.	Sentido crítico	11
13.	Conocimiento de disciplinas artísticas	8
14.	Formas de entretenimiento	7
15.	Educación estética y apropiación de las tecnologías	5
16.	Apreciación de la naturaleza	5
17.	Educación estética y resiliencia	5
18.	Educación Estética en actividades deportivas	4
19.	Uso político de las prácticas artísticas	1
	Total de menciones	288

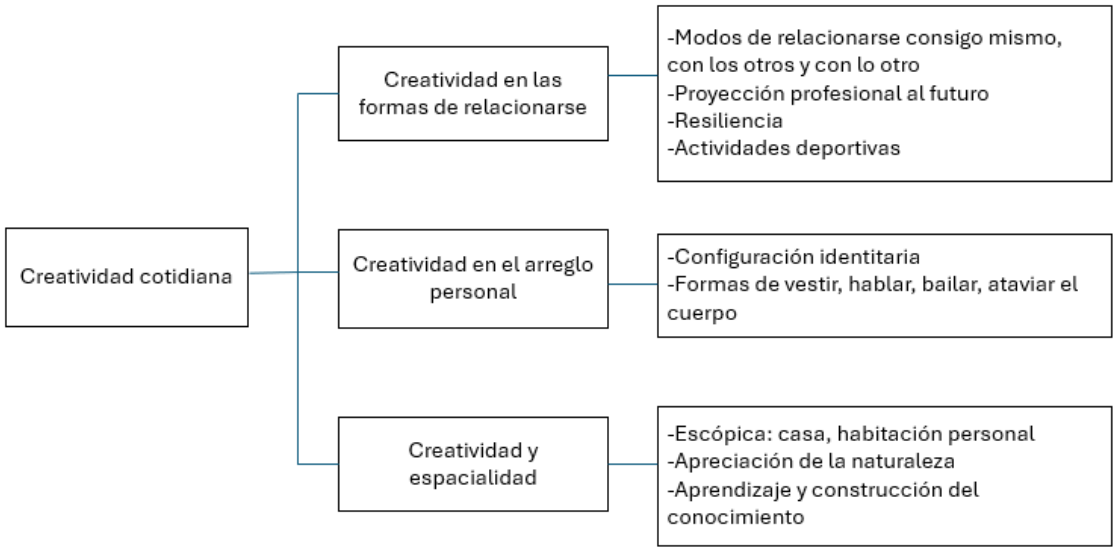
Elaboración propia (2023)

Al buscar las relaciones entre las categorías *a posteri* y tomando en consideración su densidad obtuvimos dos categorías intepretativas principales: Creatividad cotidiana y la de Prácticas artísticas identificadas en 288 menciones. Después, en acompañamiento de los directores de tesis revisamos y reagrupamo las categorías *a posteriori*. La categoría de creatividad fue reorganizada a partir de la agrupación de 160 referencias ubicadas en el discurso de las entrevistas y decidimos nombrarla: Creatividad Cotidiana y redistriuimos las 160 referencias en nueve códigos que se organizaron en tres subcategorías principales de acuerdo con su densidad: Creatividad en las formas de relacionarse, Creatividad en el arreglo personal y Creatividad con relación a la espacialidad.

La Figura 4 las muestra el esquema de la categoría de Creatividad Cotidiana.

Figura 7

Categoría: Creatividad Cotidiana



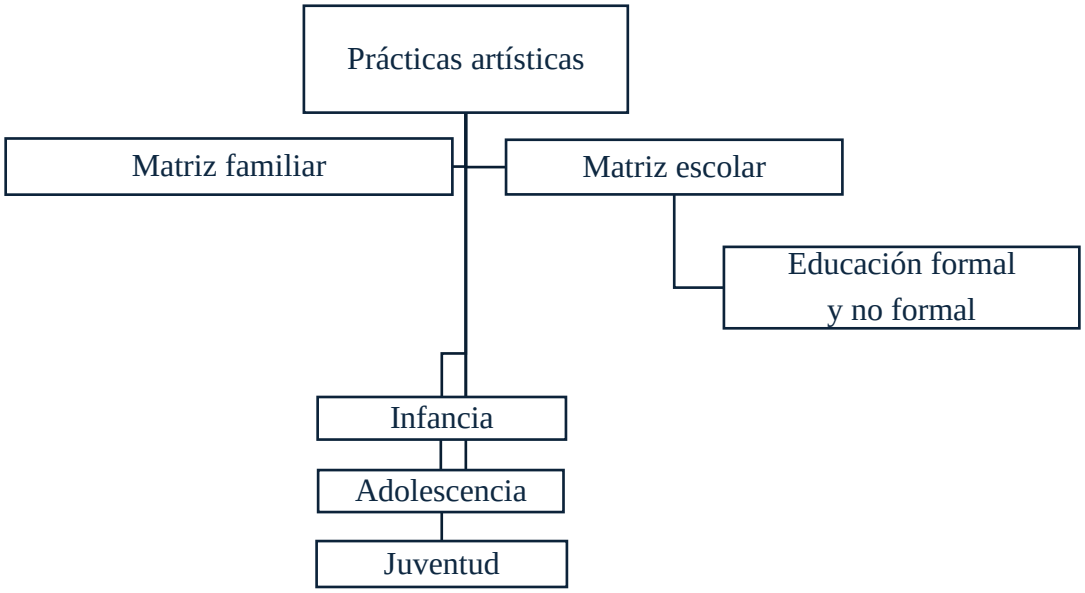
Elaboración propia (2024)

Por su parte la categoría de Prácticas artísticas se construyó a partir de la agrupación de cinco códigos completando un total de 79 referencias y se organizó para su análisis considerando las distintas matrices de socialización identificadas a partir de la teoría socioestética de Mandoki (2006a) a saber: familiar y escolar.

Exploramos cómo los encuentros de los estudiantes con el arte y la adquisición de distintos lenguajes artísticos han influido en su formación a lo largo de la vida y examinamos el impacto de las prácticas artísticas en sus procesos de socialización. Integramos conceptos clave como formación, educación estética, creatividad y sentido crítico, vinculándolos con las narrativas de los estudiantes sobre sus experiencias en diversas matrices de socialización. Consideramos la influencia de la matriz familiar en el desarrollo de la sensibilidad artística y cómo esta sensibilidad se ve reflejada en la matriz escolar a través de los componentes de la educación artística en el currículo. También, examinamos el papel de la educación no formal y la oferta cultural comunitaria en el desarrollo creativo. A partir de la teoría de Dussel (2017), entendemos las prácticas artísticas como una evolución desde la apertura sensorial hacia la construcción de lenguajes artísticos complejos.

Figura 8

Categoría: Prácticas artísticas



El trabajo de análisis de la categoría de Prácticas artísticas partió de un listado de posibles temas relacionados con la educación estética en los términos en la que la hemos entendido a lo largo de este trabajo de investigación.

Tabla 22

Temas relacionados con la categoría de prácticas artísticas

Categoría	Subcategorías	Aspectos	Observaciones
Prácticas artísticas	Prácticas artísticas en la infancia dentro del contexto familiar	Desarrollo de sensibilidad y gusto por las prácticas artísticas y culturales Fomentar actividades culturales que resultan procesos de enculturación importantes para las nuevas generaciones Las posibilidades que las prácticas artísticas tienen para despertar estados de bienestar, concentración y calma Los miembros de la familia como referentes de la acción creativa y de la práctica artística	La universidad en su función sustantiva de difusión de la cultura podría contribuir con el desarrollo de los museos a través de intervenciones de carácter inter y transdisciplinar.
	Prácticas artísticas en el contexto educativo formal	Desarrollo de la cognitividad, creatividad y la imaginación a través	El papel de la universidad con respecto a la producción

Categoría	Subcategorías	Aspectos	Observaciones
		de materiales propios de lenguajes pictóricos Prácticas artísticas relacionadas con actividades para la conmemoración de eventos históricos Prácticas educativas que funcionan en detrimento del gusto por las artes Importancia de las prácticas artísticas en la etapa de la adolescencia como acompañamiento Prácticas artísticas con relación a la elección de carrera La educación preescolar y primaria, en la etapa de la educación secundaria y preparatoria son menos significativas las referencias que los estudiantes hicieron con respecto a sus prácticas artísticas en el contexto de la matriz escolar Cuáles son las condiciones de formación inicial, laborales y de desarrollo profesional del grupo de docentes que se dedican a la enseñanza de las artes en la formación básica	y difusión del conocimiento con respecto a los aspectos analizados. La vinculación de la universidad con los otros tipos de educación en términos de la difusión cultural a través de sus grupos artísticos profesionales La vinculación de la oferta en formación para el desarrollo profesional docente en el campo de la educación estética
	Prácticas artísticas en el contexto no formal de la educación	Las posibilidades formativas al explorar el aprendizaje de distintos lenguajes artísticos Comprensión de los propios procesos creativos Apropiación de las nuevas tecnologías para el desarrollo de distintos lenguajes artísticos Aprender lenguajes artísticos de forma autodidáctica	El papel de la universidad en la difusión cultural en vinculación con la sociedad
	Prácticas artísticas en la experiencia universitaria	Transversalización de los saberes de las prácticas artísticas en los procesos de formación universitaria: ✓ Formas de organización del trabajo académico ✓ Desarrollo de habilidades socioemocionales ✓ Creatividad al resolver problemas disciplinares Desarrollo de la creatividad a través de la disciplina que se aprehende Prácticas educativas academicistas en contraste con prácticas educativas activas y transformadoras Participación en actividades culturales que organiza la universidad para los estudiantes ✓ Desarrollo de creatividad ✓ Espacio importante de socialización	La importancia de las prácticas artísticas como manifestación de la producción de conocimiento Las prácticas artísticas en la construcción de propuestas transdisciplinares e interdisciplinares en la universidad; ¿currículum? ✓ Formas de construir el conocimiento científico que admiten las aportaciones de las artes y viceversa

Categoría	Subcategorías	Aspectos	Observaciones
		✓ Expertiz en la práctica artística ✓ Autoconocimiento	✓ Formación integral, humanista

Elaboración propia (2024)

En resumen, el proceso de análisis de la información permitió identificar y organizar dos categorías interpretativas clave: la Creatividad Cotidiana y las Prácticas Artísticas. A través de un enfoque meticuloso que incluyó la codificación abierta y axial, se establecieron patrones y categorías emergentes que reflejan la complejidad de las narrativas estudiantiles. Estas categorías no solo revelan las formas en que los estudiantes experimentan y desarrollan su creatividad en su vida diaria, sino también cómo las prácticas artísticas, tanto formales como informales, influyen en su formación y socialización. Este análisis constituye la base para los siguientes capítulos, donde profundizamos en las características de estas categorías mediante un enfoque etnográfico-narrativo, proporcionando una visión más rica y detallada de los procesos creativos y formativos que emergen en la vida de los participantes.

Capítulo 5. Educación Estética y Creatividad cotidiana

En el enfoque etnográfico-narrativo, los relatos de los estudiantes forman parte esencial de los resultados de la investigación. Por ello, este capítulo comienza con una síntesis de dichos relatos, con el objetivo de ofrecer al lector un panorama general del contexto en el que fueron recopilados y analizados. De esta manera presentamos de manera breve en el siguiente orden la información reconstruida a partir de las entrevistas realizadas: Dilan, estudiante de Diseño Industrial, Karen, estudiantes de Biología, Ximena, de Filosofía, Michel, de Ingeniería Eléctrica y Electrónica y Alexis de Ciencias de la Educación.

En la segunda parte del capítulo, presentamos los hallazgos que fueron producto del trabajo de análisis descrito en el capítulo anterior conforme al eje temático denominado *Creatividad Cotidiana*. Este eje se presenta en tres aspectos: 1) Creatividad en las formas de relacionarse, 2) Creatividad en el arreglo personal y 3) Creatividad y espacialidad.

5.1. Síntesis de los relatos

En el relato de Dilan, un joven de Coacoyul, Guerrero, se reflejan los desafíos y oportunidades que han marcado su vida en un contexto de migración, pobreza, y violencia. Coacoyul, un pueblo pesquero cercano a Zihuatanejo enfrenta problemas como la delincuencia, pero Dilan encuentra un escape y desarrollo personal a través de la influencia de su abuelo, un carpintero y artista plástico que le enseña a dibujar y apreciar el arte.

A pesar de la presión de las pandillas locales, Dilan y otros niños del pueblo participan en actividades culturales como la danza urbana, evitando el involucramiento en actividades delictivas. Dilan logra superar estos desafíos y accede a la universidad para estudiar Diseño Industrial, mientras simultáneamente desarrolla una carrera en la producción musical, beneficiándose de las herramientas digitales y el acceso a internet. Sin embargo, el relato

también destaca la falta de recursos pedagógicos significativos en la educación artística más allá del nivel preescolar.

Karen, la estudiante de biología narra sus días de infancia en la ciudad de Iguala, su abuela es quien la lleva a eventos culturales en el lugar, un curso de verano la enseña a relacionar los colores con las emociones y la natación se convierte en una actividad que le devuelve la seguridad y la capacidad de socializar después de padecer acoso escolar en su etapa de estudiante de primaria y secundaria. El relato de Karen nos permite analizar estéticamente una actividad deportiva, también, cómo vincula sus recuerdos de la infancia con su gusto por la naturaleza y las maneras en las que ella va configurando su personalidad, identidad y modo de ser y de relacionarse con el mundo y con los otros, donde en la universidad encuentra un espacio seguro y de libertad para expresarse y desarrollarse a nivel personal.

Los gustos musicales, la descripción escópica de lo espacios de su hogar en Cuernavaca y cómo de niña disfruta de las aves, el río, del dibujo y de su cuerpo al bailar, son elementos que nos permite analizar el relato de Ximena, estudiante de Filosofía, quién descubre su gusto por la lectura gracias a los libros de cuentos que su mamá compra y al leer descubre su pasión por el conocimiento, y su profesor de filosofía en la preparatoria la inspira a estudiar filosofía en vez de literatura. A Ximena la cautiva la danza y es en un taller de porras donde desarrolla autoestima, capacidad de inventiva y liderazgo. Su experiencia nos muestra un camino hacia la autonomía identitaria al lograr despojarse del modo de ser "femenino" que le imponía su madre, descubrirse y reconocerse son procesos que ella enuncia como parte de su paso por la universidad. La relación con su cuerpo y su forma de empoderamiento, la intención de ser docente e investigadora con perspectiva feminista son parte de sus aspiraciones a futuro.

El relato de Michel muestra de manera excepcional una trayectoria escolar fuera de lo común, iniciada por un caso de violencia escolar en una secundaria de Cuernavaca, sus padres, una educadora y un pintor y psicólogo son detonantes de una educación estética y artística en el hogar que lo llevan a decidir dejar los estudios y dedicarse de lleno a estudiar guitarra, después chelo y a participar en un concurso para ser parte de una orquesta sinfónica juvenil.

Michel experimenta la disciplina del ser músico y aprende a ser empático al formar parte de una orquesta, aprendizajes que lo acompañan al llegar a la facultad de ingeniería eléctrica y electrónica después de haber desarrollado el oficio de la laudería y de trabajar en una tienda de instrumentos musicales. Su experiencia en la universidad lo reta, sus maestros lo inspiran y descubre que quiere enseñar y continuar especializándose en el terreno de la electrónica dejando la música solamente para él.

Alexis desde su espacio habitado en Cuautla, narra paralelismos entre el cuidado de las plantas y el sentido del tiempo en su propia manera de entender cómo va creciendo. Una actividad con plastilina en el jardín de niños, un padre creativo que construye objetos para la casa y una dificultad por resolver divisiones lo llevan a tomar clases de matemáticas en una escuela donde un maestro enseña a hacer alebrijes. Su gusto por las texturas lo acompaña en el desarrollo de habilidades para crear alebrijes, actividad que desarrolla durante toda la primaria y secundaria, sin embargo, al llegar a la preparatoria una mala práctica educativa generalizada lo desanima al punto de cuestionarse si realmente es capaz de aprender, esto aunado al paso del tiempo y a la soledad que enfrenta al ver que sus primos y hermanos, que solían jugar con él cuando era niño en la cuadra que crecieron, se han ido lo dejan en una condición emocional que lo lleva a decidir estudiar Ciencias de la Educación. Alexis narra

cómo la elaboración de alebrijes y esculturas le ha permitido entender cómo aprende y cómo puede enseñar a otros, desea ser docente de preparatoria.

En la síntesis de los relatos de los estudiantes participantes, comienza a evidenciarse la profunda influencia de la educación estética en sus vidas. Cada relato ilustra cómo las experiencias individuales en familia, comunidad y escuela han moldeado sus trayectorias personales y académicas. Desde la inspiración artística de Dilan en Coacoyul, pasando por la conexión entre la naturaleza y la seguridad en la vida de Karen, el empoderamiento a través de la danza en Ximena, el camino único de Michel en la música y la ingeniería, hasta el vínculo entre la creación artística y la educación en Alexis, estos relatos destacan la importancia de las experiencias estéticas como catalizadores de desarrollo personal y profesional que analizamos con mayor profundidad en los capítulos siguientes de este trabajo.

En el siguiente apartado detallamos las características del análisis interpretativo que realizamos con el objetivo de abordar la complejidad y riqueza de los relatos presentados por los estudiantes a través del eje temático de Creatividad Cotidiana.

5.2. Creatividad Cotidiana

En los capítulos anteriores, hemos planteado que nuestra concepción de la educación estética se aleja de la perspectiva tradicional, la cual se enfoca en el desarrollo de criterios para emitir juicios estéticos sobre obras de arte. En lugar de ello, entendemos la educación estética como una formación que facilita al individuo establecer conexiones sensibles y creativas consigo mismo, con los demás y con el entorno (Zanella, 2007). Este enfoque es crucial en propuestas educativas humanistas, ya que contribuye a la transformación de la realidad, la desalienación y la emancipación de los individuos.

A diferencia de los enfoques tradicionalistas que priorizan el desarrollo de habilidades para la apreciación estética de obras de arte, nuestra definición va más allá de la

obra misma. Se centra en la capacidad del individuo para crear relaciones sensibles con la realidad a través de la apertura perceptiva. Según Boal (2012), la educación estética cultiva un pensamiento que permite al individuo sentir el mundo, su propio ser y a los demás. Desde esta perspectiva, la educación estética no solo promueve la creación de objetos artísticos, sino también el desarrollo de relaciones sociales, instituciones y bienes culturales, como señala Sánchez Vázquez (1970).

Por su parte, el estudio de la creatividad abarca múltiples enfoques y disciplinas, lo que exige una postura clara en nuestro análisis. En este sentido, adoptamos el paradigma sociocultural de la creatividad, inicialmente propuesto por Vigotsky (1990) y recientemente desarrollado por autores como Glăveanu (2010; 2011), Elisondo (2016) y Elisondo y Melgar (2018), que, desde nuestra perspectiva, se alinea con las ideas de Sánchez Vázquez (1970). Este enfoque considera la creatividad como un proceso complejo de naturaleza sociocultural y psicológica, que se manifiesta en el espacio intersubjetivo y está mediado por diversos lenguajes y contextos (*We-paradigm*). Según esta perspectiva, la creatividad no es una cualidad innata de unos pocos dotados con un don especial otorgado por la figura masculina de la deidad (*He-paradigm*) ni exclusiva de genios dotados con capacidades cognitivas innatas (*I-paradigm*), como se pensó en el pasado. En cambio, se entiende como una capacidad potencial presente en todas las personas, que se desarrolla a través de interacciones con otros y con los objetos culturales (Elisondo y Melgar, 2018, p. 8).

Desde la perspectiva sociocultural de la creatividad, cada individuo, siendo único, tiene la capacidad de manifestar su creatividad de maneras diversas. Esta visión va más allá de las nociones tradicionales de innovación, inventiva y originalidad, que a menudo se consideran descontextualizadas y acríticas. La creatividad, según Rodríguez (2001), también es “una exigencia cultural y ética, que critica una civilización tecnócrata e

impersonal” (p. 50). En este sentido, se puede entender como una cualidad que humaniza y desaliena. Vigotsky (2013) la concibe como una competencia transformativa, autónoma y generativa que emerge de la interacción del individuo con su entorno. Así, la creatividad refleja la individualidad y subjetividad de las personas, enmarcadas en su experiencia de vida, valores morales y relaciones humanas. Como señala López (2011), los estudiantes universitarios contribuyen tanto individual como colectivamente a la construcción del contexto social a través de una creatividad moldeada social e históricamente, que implica una apropiación cultural que resignifica y transforma la realidad. Con base a esta perspectiva, el primer aspecto que analizamos es la categoría de creatividad cotidiana, manifestada en el arreglo personal de los jóvenes participantes.

Como resultado de este enfoque, la educación estética entendida como proceso formativo se puede objetivar en el desarrollo de la creatividad y el sentido crítico al fomentar una interacción reflexiva entre los individuos y su entorno. Al reconocer la creatividad como una capacidad sociocultural y la crítica como una herramienta de transformación, esta perspectiva permite a los sujetos no solo interpretar el mundo, sino también reconfigurarlo. En este sentido, la educación estética propicia experiencias significativas que trascienden lo individual, contribuyendo a la construcción de una sociedad más humana y consciente. Esta concepción teórica de la educación estética se materializa en la categoría analítica de *creatividad cotidiana*, evidenciada en los relatos de los estudiantes universitarios. Sus testimonios revelan cómo este concepto se concreta en tres dimensiones clave: las formas de relacionarse con los demás, el arreglo personal y la interacción con la espacialidad. Estas dimensiones manifiestan una creatividad que trasciende la producción artística tradicional, al integrar dinámicas de transformación y

resignificación en espacios privados, como el hogar, y en espacios públicos, como las calles, plazas y la universidad.

5.2.1. Creatividad en las formas de relacionarse

En este apartado, se examina la dimensión socioemocional de la creatividad en el contexto educativo, con un enfoque en cómo los entornos de aprendizaje influyen en el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes. A través de un análisis detallado de casos específicos, como el de Alexis, un estudiante que experimentó una pérdida de motivación en la preparatoria debido a una enseñanza desinteresada, y el de Karen, quien superó experiencias de acoso escolar mediante la práctica de la natación y una experiencia universitaria positiva, se explorará cómo las condiciones emocionales y pedagógicas afectan el potencial creativo y el bienestar de los alumnos. Este análisis no solo pone de manifiesto la importancia de crear ambientes educativos emocionalmente seguros, sino que también subraya la necesidad de una sensibilidad pedagógica que favorezca el desarrollo integral del estudiante. Así, se argumentará que la educación estética, al integrar aspectos socioemocionales, puede desempeñar un papel crucial en la promoción de una experiencia educativa más enriquecedora y transformadora.

Al considerar que la educación estética es una formación que atraviesa la forma en la que los individuos establecen relaciones sensibles y creativas, consigo mismos y con los demás, en este apartado se analiza la creatividad del aspecto socioemocional. Los estudiantes, a lo largo de su trayectoria de vida y su tiempo de formación escolar, desarrollan la capacidad de establecer relaciones armoniosas y creativas consigo mismos y con los otros (Zanella, 2007), al igual que la manera en la que los entornos educativos, emocionalmente seguros, se convierten en espacios donde los estudiantes tienen mayor apertura hacia la experiencia de conocer.

El caso de Alexis, estudiante de Ciencias de la Educación, muestra cómo al llegar a la preparatoria, perdió toda motivación por aprender. Esta condición emocional lo llevó a dejar de hacer alebrijes, actividad que de manera extracurricular venía haciendo desde que iba en tercero de primaria y esto, también le llevó al abandono del cuidado de sus plantas:

> *En la prepa fue el único momento en el que dejé de hacer alebrijes, fue una etapa en la que también abandoné el cuidado de las plantas, dejé de hacer todas esas actividades que realmente me gustaban (Alexis_2023).*

Esta situación, desde la voz del estudiante, fue ocasionada por docentes que no mostraban una sensibilidad por su trabajo:

> *Pienso que esto fue causado por varios docentes que no te daban pauta para aprender, muchos eran ingenieros, entonces llegaban al pizarrón, escribían su tema o sus ecuaciones en física, química... Y nos ponían a hacer ejercicios, medio nos explicaban el primero y luego nos ponían ejercicios más complejos y yo, ya no entendía nada (Alexis_2023).*

Tanto docentes como alumnos son sujetos estéticos, es decir, personas con una apertura hacia el sentir y el procesamiento de esas sensaciones; dichos procesos, en la práctica educativa, son fundamentales. Según Mandoki (2006b), “el prendamiento entre alumnos y maestros en la interacción dentro del aula es, sin duda, índice de que el proceso escolar está funcionando*”* (p.148), de tal suerte que, cuando éste no existe, no hay una condición de la experiencia educativa ligada al placer, al disfrute y, por ende, al despliegue de la creatividad. En el proceso de aprendizaje, la sensibilidad del alumno registra los estímulos visuales, sonoros, emocionales, además de inter e intrapersonales; por ello, desde la mirada de la educación estética, el aprendizaje es sensible a las condiciones fisiológicas, neurológicas, psicológicas y socioculturales que envuelven al individuo y a su entorno.

Manen (1998) refiere que la escuela, en tanto que es una institución político-cultural, tiene la responsabilidad de ser un espacio de protección en el cual los estudiantes puedan desarrollar una madurez auto responsable, pues son ellos los actores con mayor

vulnerabilidad. Los docentes, independientemente de la materia que enseñan y en cualquier tipo de educación, comparten la responsabilidad con las familias sobre la preparación de los jóvenes para que aprendan “a vivir en este mundo y responsabilizarse de sí mismos y de los demás, y de la continuidad y bienestar del mundo” (p.23). Cuando un docente carece de sensibilidad pedagógica, es más factible que cree un ambiente áulico de prendimiento, en el que adormecimiento de la estesis produzca una retracción de la creatividad y de la capacidad de goce por el conocimiento, y se origine así una depresión ante el gusto por aprender. La experiencia de Alexis con estos profesores nos lleva a reflexionar sobre la importancia de recordar continuamente a los docentes la dimensión estética en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que -al desarrollar una sensibilidad pedagógica-, eviten que los estudiantes caigan en un estado emocional inconveniente para su proceso de formación, lo cual puede desarrollar un proceso de prendimiento como el adormecimiento de la sensibilidad y capacidad creativa:

> *Mi paso en la prepa fue desmotivante, al grado de querer dejar los estudios. Pensaba que yo no era suficiente, para seguir aprendiendo y pensaba: “ya no entiendo”, “ya no comprendo”, “ya no quiero” “siento que ya no puedo”. Tenía una sensación muy desagradable de ya no ser suficiente, para seguir aprendiendo, por eso dejé de hacer todo lo que me gustaba, lo de las plantas... Me desmotivé mucho, mucho, mucho... (Alexis_2023).*

Alexis vivió su preparatoria lleno de desmotivación, porque al parecer otros actores educativos, además de sus profesores, también estuvieron involucrados. Esa frustración lo llevó a decidirse por estudiar Ciencias de la Educación, con la esperanza de ser un factor de cambio en la experiencia de las nuevas generaciones:

> *Pienso que decidí estudiar Ciencias de la Educación, por mi mala experiencia en la preparatoria, justo por ese vacío que sentí, pensaba “si al menos este maestro tuviese un poquito de interés, si al menos alguien de la dirección, de servicios escolares, o los orientadores le pidieran que hiciera un mayor esfuerzo diciéndoles: -haz un poquito de esto, o llama su atención con tus materiales”. Siento que mi experiencia en la preparatoria hubiera tenido un gran cambio (Alexis_2023).*

Las prácticas educativas, en cualquier tipo de educación, resultan en experiencias estéticas que estimulen cognitiva y emocionalmente, con el fin de lograr un estado de bienestar que despierte la curiosidad sobre aspectos propios de las ciencias o de las humanidades. Desde el campo de la neuroeducación, Mora (2019) señala: "Hay que encender primero la emoción, todo esto debe llevar a crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad de los alumnos por aquello que se les explica*"* (p.35). Los métodos de enseñanza en la actualidad (como estrategias estéticas que tiende la matriz escolar), deben estar adaptados a la alegría pues, gracias a las neurociencias, se pueden conocer los sustratos cerebrales que sustentan estos procesos.

Por su parte, Espinoza, Cisneros y Valverde (2022) indican que la enseñanza universitaria debe organizarse en aras de fomentar la concentración de los estudiantes, desde la motivación por medio de la estimulación de las percepciones, la gestión emocional (que propicia la autorregulación del aprendizaje), la creación de ambientes en las aulas que fomenten intereses por la indagación y la investigación, así como la promoción de actividades que requieran movimiento, así como también que configuren experiencias ricas y significativas para los estudiantes. En un ambiente escolar hostil, como en el que vivió Karen, fue imposible desarrollar estas habilidades, ya que desde pequeña fue víctima de acoso escolar:

> *En la primaria, creo que no la pasé muy bien, porque algunos niños me acosaban... No tenía amistades. Un día mi mamá se dio cuenta y le platiqué que la maestra me aventaba los cuadernos, me trataba mal y hacía que los demás compañeros se burlaran de mí, hasta sexto de primaria no me dejaron de molestar, en realidad amigos como tal, yo no tenía, era como una niña muy introvertida (Karen_2023).*

Esta situación impidió a Karen relacionarse de manera adecuada con sus compañeros y se convirtió en una niña introvertida; situación que continuó durante la secundaria, en ese momento, la violencia que sufrió fue causada por su aspecto físico.

> *En la secundaria pasó de ser una violencia física a una violencia verbal, yo comencé a desarrollarme y siempre fui gordita, en esta etapa mi tema fue lidiar con mi físico, pues me decían que yo estaba gorda como un insulto y también me criticaban por mi color de piel diciéndome: estás morena (Karen_2023).*

Para Nakano, Primi y Alves (2021), la creatividad y las habilidades socioemocionales, se expresan en actitudes como: la amabilidad, la escrupulosidad, la mentalidad abierta y el locus de control. La amabilidad se objetiva en actitudes como una tendencia para actuar de manera cooperativa y empática, para mejorar la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales profundas y cercanas. La mentalidad abierta como una disposición mental hacia la generación de ideas, la fantasía, la innovación, así como el pensamiento divergente y el locus control con la sensación de aquello que tiene o lleva el control de la vida y de las situaciones. Con base en estas ideas, consideramos que los centros escolares deben garantizar espacios emocionalmente seguros para los estudiantes, con el fin de favorecer el desarrollo de una creatividad que también se refleja en el aspecto socioemocional. En términos de la teoría socioestética de Mandoki (2006) el proceso educativo podría entenderse como un encadenamiento de muchos prendamientos.

Cuando la escuela no garantiza esa seguridad, los individuos pierden la posibilidad de desplegar estas habilidades. Reflexionamos sobre los dispositivos que las universidades públicas desarrollan para el cuidado de los estudiantes en este sentido y la manera en la que ellos mismos también pueden gestionarlos. En el caso de Karen, dos factores intervinieron en la superación del trauma del acoso escolar: la natación y su experiencia como estudiante en la facultad de biología en la universidad. Su relato permite identificar los aspectos de la educación estética, en la creatividad socioemocional, que se llevan a cabo, gracias a las prácticas deportivas. La matriz deportiva, en este sentido, despliega a su vez ciertas estrategias estéticas; en primer lugar, en la sensibilidad hacia el agua.

> *Al nadar sentía tranquilidad, porque en realidad no escuchaba nada, solamente el sonido del agua y como me concentraba solamente en nadar rápido, era como evadir lo demás, era nadar y ya (Karen_ 2023).*

Para Karen, nadar en un equipo de su comunidad, al interior de un deportivo público, le proveyó un espacio en el que ella comenzó a establecer relaciones de naturaleza distinta, con base en el respeto y el reconocimiento con sus pares, abriéndole la posibilidad de aprender a relacionarse. En este sentido, la estrategia estética que tiende el espacio, en cuanto a la calidad de relaciones interpersonales con un grupo heterogéneo, amable y sin prejuicios, le brinda a Karen otra forma de sentirse más cómoda y capaz de socializar, en una forma totalmente distinta a la que ha vivido en la institución escolar.

> *Nadar me hizo ser más extrovertida, aprendí a socializar, porque yo no sabía socializar, como que yo dejaba que me hablaran y pues yo sabía que en la natación no era un lugar feo, porque nadie te criticaba; entonces, aprendí a tomar la iniciativa para entablar una conversación (Karen_2023).*

En un ambiente libre de hostilidad, Karen comenzó a poner en práctica sus habilidades sociales, tomando la iniciativa de establecer conversaciones, situación que antes se le dificulta sobre manera. Al practicar natación, la estudiante logró desarrollar su creatividad socioemocional, cuando experimentaba estados de ánimo positivos, que le ayudaron a enfrentar las experiencias negativas en la escuela y así, pudo enfrentar problemas de naturaleza emocional. Más adelante, en su historia de vida, Karen narra cómo en la facultad de Biología, ahora sí al interior de una institución educativa, logró desplegar su personalidad extrovertida, empática y solidaria, al buscar opciones para ayudar a sus compañeros para resolver temas relacionados con su estancia en la universidad:

> *Entrar a la carrera ha sido un giro muy grande en mi vida que me ha hecho ser feliz, haberme quedado en Biología en la UAEM es como lo mejor que me ha pasado. Biología es lo mío, veterinaria me gusta, pero biología es diferente, es lo que siempre me ha representado desde chiquita y pues ahorita estoy tranquila, feliz, y ese día fue como el mejor día de mi vida (Karen_2023).*

En este sentido, se apunta a la necesidad de establecer las universidades como espacios emocionalmente seguros que encuadren una convivencia interpersonal para que ésta permita el desarrollo de la creatividad socioemocional, reflejada en la calidad de los vínculos y la comunicación. Otro aspecto relacionado con la creatividad en las formas de relación, que analizamos a continuación, es la manera en que los estudiantes universitarios, adquieren las nociones, los modos de ser y los códigos de conducta de la profesión que estudian.

Este apartado exploró la dimensión socioemocional de la creatividad en la educación estética, al destacar cómo la formación educativa influye en las relaciones sensibles y creativas de los estudiantes con ellos mismos y con los demás. Analizamos casos de estudiantes que experimentan una transformación en su motivación y creatividad debido a sus entornos educativos.

El caso de Alexis, un estudiante de Ciencias de la Educación ilustra cómo la falta de apoyo y sensibilidad por parte de los docentes puede llevar a una pérdida de interés y motivación. Durante su etapa en la preparatoria, Alexis dejó de participar en actividades que solía disfrutar, como la creación de alebrijes y el cuidado de plantas, debido a la enseñanza desinteresada de sus profesores. Este desinterés y falta de apoyo afectaron negativamente su bienestar emocional y su deseo de aprender, llevándolo a una desmotivación generalizada. Alexis reflexiona sobre cómo su experiencia negativa lo impulsó a estudiar Ciencias de la Educación, con la esperanza de cambiar la experiencia educativa de futuras generaciones.

Por otro lado, Karen, quien sufrió acoso escolar durante su infancia y adolescencia, encontró un espacio de seguridad emocional en la natación. Este deporte le permitió desarrollar habilidades sociales y una nueva forma de relacionarse, contrastando con su

experiencia escolar hostil. En la universidad, Karen experimentó una transformación positiva, sintiéndose feliz y realizada en su carrera de Biología. Su experiencia demuestra cómo un ambiente educativo seguro y enriquecedor puede promover el desarrollo de la creatividad socioemocional y la superación de traumas pasados.

Ambos casos subrayan la importancia de crear entornos educativos emocionalmente seguros que fomenten la creatividad y el bienestar de los estudiantes. La sensibilidad pedagógica y el apoyo emocional son cruciales para evitar la desmotivación y permitir a los estudiantes desarrollar plenamente sus habilidades creativas y socioemocionales. La educación estética debe integrar estos aspectos para promover un aprendizaje significativo y placentero.

En el siguiente apartado se aborda la creatividad en la proyección de la vida profesional futura de los estudiantes universitarios, explorando cómo las experiencias académicas y personales influyen en sus visiones profesionales. Basándonos en el trabajo de Elisondo y Melgar (2018), que destaca la importancia de los conocimientos y experiencias vividas en diferentes contextos para la generación de nuevas ideas, este análisis profundiza en cómo los estudiantes, como Michel, Ximena, Dilan, Karen y Alexis, proyectan sus futuros profesionales a partir de sus vivencias y aprendizajes universitarios.

5.2.1.1. Creatividad en la forma de proyectar la vida profesional

Elisondo y Melgar (2018), indican que los procesos creativos dependen también de los conocimientos construidos socialmente, de las lecturas que individualmente se hacen de las perspectivas, los diálogos y las interacciones con los otros “las experiencias vividas en diferentes contextos, entre ellos los educativos, también amplían las posibilidades de generar nuevas ideas” (p.8). En este sentido, la población estudiantil universitaria, aprende a ‘leer’ de sus profesores, las formas para comunicarse, actuar, enseñar y entender la

disciplina que se estudia. Michel hizo un despliegue de su creatividad, al proyectar a futuro, ideas sobre sí mismo con base en su experiencia universitaria y en las expectativas generadas, en interacción con sus propios referentes al respecto.

> *Me veo ejerciendo lo que hago y me gusta compartir lo que sé, entonces, me veo trabajando y desarrollando los proyectos que tengo, trabajar en electrónica, en control y en desarrollo, también para hacer cosas que les sirvan a las personas (Michel_2023).*

La proyección que hace Michel de sí mismo, al mirarse como un profesionista, incluye aspectos relacionados con el apoyo a los compañeros de nuevo ingreso en la facultad de ingeniería, para ayudarles en la comprensión de aspectos académicos y para romper estereotipos relacionados con la forma de percibir a algunos profesores:

> *Me gustaría tener algún momento para ayudar a las generaciones que vienen, pues si está pesado, pero tampoco es imposible. Me gustaría hacerles saber que sí pueden hacer las cosas y ayudarles en las materias, pero también en la forma de ver las cosas, ayudar a romper esos estereotipos que se tienen de algunos profesores (Michel_2023).*

El fragmento muestra una preocupación por los futuros estudiantes de ingeniería, pues a lo largo de la entrevista, este joven hizo referencia a la empatía y sentido de grupo que desarrolló al formar parte de una orquesta sinfónica juvenil como chelista:

> *Eso lo aprendí justamente de la música, fue algo que me quedó claro cuando estuve estudiando y tocando en la orquesta juvenil de Cuernavaca, pues me di cuenta de que era parte de toda una organización y no era yo solo, tocando; tuve que aprender a tocar en conjunto con los demás. Tuve que aprender a escucharme a mí, a escuchar a los otros y escuchar a todos en general. Pero además, había que atender a la persona que me estaba dirigiendo. Así, aprendí a ser empático, a no tocar tan fuerte porque todos debemos escucharnos (Michel_2023).*

Michel dio cuenta de la importancia de saber escucharse a sí mismo y saber escuchar a los demás, para estar en armonía y provocar un sonido agradable, siguiendo la batuta del director. Esta experiencia desarrolló una preocupación por los demás desde una toma de conciencia de grupo, que supera el individualismo y apunta a la solidaridad. El

estudiante menciona brevemente y con cierta certeza, que se dedicará a sus proyectos, pero se detiene a comentar que, en efecto, quiere dedicarse ayudar a las nuevas generaciones, y quizás a la docencia más adelante.

Ximena hizo una proyección de sí misma con respecto a la manera en la que ella imagina su futuro al salir de la universidad. La estudiante descubrió un gusto por la docencia al ayudarle a sus compañeros de licenciatura, a comprender aspectos de la filosofía que se les dificultaron y por otra parte, en la relación con sus sobrinos, cuando comenzó a disfrutar la actividad de explicarles "ciertas cosas":

> *Me gustaría mucho dar clases, me di cuenta de eso en el proceso de ayudar a mis amigos a entender temas que se les dificultaban mucho, y también en cuanto a que tengo sobrinos chiquitos, entonces siento que con ellos se me ha dado más el tener que enseñarles ciertas cosas (Ximena_2023).*

Este deseo de ser docente y verse como tal, a futuro, se acrecentó a través de una materia llamada: "Estrategias de aprendizaje", con la que ha disfrutado aprender estrategias de enseñanza de la filosofía. Además, Ximena desea continuar su formación como investigadora, para lo cual quiere entrar a la maestría, pues le entusiasma el concepto de identidad *"El tema de la identidad es lo que más he trabajado en toda la carrera entonces sí, quiero conocer la construcción y la producción de identidades propias" (Ximena_2023).*

Por su parte Dilan, el estudiante de diseño industrial se ve trabajando como diseñador industrial, e imagina que buscará seguir preparándose al tomar cursos o diplomados. Logra verse con estabilidad económica como una persona autónoma:

> *A futuro yo me veo trabajando como diseñador industrial, luego me veo aprendiendo todavía, a lo mejor en un curso o en algún diplomado, o lo que sea... adquiriendo más conocimiento, me veo ya estable en un cierto punto económicamente, que ya no dependa de mis padres (Dilan_2023).*

Con respecto a su desempeño como músico, Dilan mira un futuro prometedor, al hacer uso de las redes sociales y prepara un espacio más adecuado, para hacer su música y lograr vincular el diseño industrial, aplicado al diseño de objetos relacionados con el disfrute y consumo de la música:

> *En la música veo un futuro prometedor ya que, cada vez, me estoy haciendo más de números y redes sociales; me veo con un estudio más profesional y en un espacio más adecuado. Me veo trabajando; combinando la música con el diseño industrial, por ahí, a lo mejor, hago el diseño de bocinas, de gadgets electrónicos, de audífonos... Le he dado también por pensar en diseñar objetos relacionados con la música, aunque creo que aquí en México es un poco complicado (Dilan_2023).*

A diferencia de Dilan, Karen expresó tener miedo al futuro, es un miedo relacionado con el afrontar la vida adulta, en términos de convertirse en una persona económicamente autónoma:

> *No sé, no tengo clara una imagen de mí de adulta, porque me aterra pensar en eso, o sea la universidad me ha preparado bien porque he sabido relacionarme con gente que en algún futuro me puede ayudar, pero hay algo como que me da miedo (Karen_2023).*

La estudiante de biología reconoció que la universidad la ha preparado, para poder establecer relaciones con otras personas en la facultad que pudieran abrirle paso, para acceder a algún puesto administrativo o bien, dedicarse a la investigación:

> *Me veo siendo investigadora o trabajando aquí en cuestiones administrativas de la facultad, pero aún veo muy lejana esa posibilidad, aunque ya está aquí a la vuelta de la esquina. Me siento preparada porque ya puedo entablar relaciones importantes, pero sí me da miedo no encontrar trabajo o que me las vea muy difícil (Karen_2023).*

El intento por visualizarse como una persona adulta, autónoma e independiente es un ejercicio de creatividad que la estudiante realiza, sobreponiéndose a la sensación de incertidumbre que el desempleo le ocasiona, tomando como recursos las habilidades sociales que adquirió en la universidad y confiando en sus aprendizajes sobre la biología. Al respecto, menciona algunos lugares donde le gustaría trabajar “de grande”, lugares que

se dedican a la difusión de la conciencia ambiental, pues al estudiar biología se hizo sensible ante las injusticias que cometen las grandes empresas que depredan los bienes naturales del país:

> *Otra cosa que me ha dejado la universidad es la conciencia ambiental, de grande, a mí me gustaría trabajar en alguna asociación del gobierno como CONABIO o PROFEPA e intentar hacer consciente a la gente, o sea, la universidad me ha dejado ver las injusticias en este sentido en cosas ambientales; por ejemplo, cómo las grandes empresas depredan todo. Yo siento y pienso que debo luchar por lo que creo que es: cuidar el ambiente (Karen_2023).*

La conciencia de Karen hacia las injusticias de carácter ambiental trasciende a las injusticias que viven las mujeres víctimas de violencia, por lo que se proyecta como una defensora de los derechos de las mujeres y aunque está consciente del costo de esta lucha, ella está dispuesta a realizarla por el bien común:

> *O en el caso de las mujeres, por ejemplo, que sufrimos mucha violencia, pero con la lucha se han logrado cosas, ha costado mucho, incluso hasta ha costado vidas, pero se ha podido y eso, obviamente sí, como que me da miedo, pero yo pienso que es un riesgo y, a final de cuentas, es para hacer un bien (Karen_2023).*

Alexis, el estudiante de Ciencias de la educación, al igual que Ximena y Michel, expresa su deseo por dedicarse a la docencia; esto, fuertemente vinculado con la carrera que estudió y motivado por la necesidad que lo llevó a estudiarla: ser un maestro que marque la diferencia en la vida de sus alumnos desde el ejercicio de una conciencia social.

> *A partir de estos últimos semestres, siento que he desarrollado mucha conciencia social, pues si voy a ser docente, no es únicamente para dar contenidos o pedirles a mis alumnos que se aprendan todo un temario, sino que realmente pueda lograr una formación de su persona y que los contenidos sean útiles para que los alumnos se desarrollen cognitiva y psicológicamente (Alexis_2023).*

Al imaginarse como futuro docente, Alexis se plantea el reto de formar a los alumnos al conciliar la teoría aprendida durante la carrera de Ciencias de la Educación con la práctica en el contexto particular de sus futuros alumnos.

> *El reto para mí es entender cómo todo lo que aprendí puede funcionarle a un estudiante, es que a veces las teorías son planas, eso también lo noté mucho y, platicando con compañeros... Nos dimos cuenta de que hay muchas teorías que no aplican porque no cuadran con los contextos sociales (Alexis_2023).*

Además, el estudiante reflexiona cómo adecuar su práctica educativa a la diversidad de estilos de aprendizaje y características particulares de sus estudiantes. A su vez, piensa en la manera en la que logrará que sus alumnos se motiven y desarrollen un interés propio por las materias:

> *Pienso que es parte del trabajo docente el ver cómo, a pesar de enseñar en un contexto difícil, logres formar al alumno. Yo tengo esa idea que es, hasta cierto punto, utópica, porque no me he enfrentado a un grupo de alumnos, para ver cómo son diferentes, aprenden diferente y cómo yo voy a poder generar un interés por las materias, para que logren apropiarse de los temas y formen una conciencia de sí mismos (Alexis_2023).*

Al proyectarse como futuro docente, Alexis, de manera utópica, dibuja en su narrativa una imagen del docente que quiere ser: aquel que está preocupado por formar en vez de instruir, aquel que pondrá atención a la diversidad y al contexto y cuya práctica esté centrada en el desarrollo del interés de los estudiantes. De esta manera recupera mucho de lo aprendido en la universidad, pues refiere que muchas de estas ideas han surgido de la reflexión en sus clases, donde a su vez algunos de sus maestros le han provocado esta conciencia, o al ponerse en un espejo donde las actitudes y acciones, demuestran cómo los estudiantes se pueden reflejar en la manera en la que serán docentes. Las proyecciones que estos jóvenes hacen de sí mismos como profesionistas parten de experiencias de naturaleza estética que están cargadas de valores y significaciones. Muchas de ellas implican el cuidado de los otros, como es el caso de Michel, Ximena y Alexis, quienes han sido prendados por la docencia como parte del acto en el que se auto reconocen al ayudar a los demás; ya sea para resolver un problema relacionado con la ingeniería, para comprender un concepto filosófico o para formar a una generación de estudiantes.

Karen, aun con la dificultad que le implicó imaginarse como una mujer adulta y económicamente autónoma, se ve como una profesional capaz de despertar la conciencia ambiental y como defensora de los derechos de la mujer. Estos fragmentos pueden ser ilustrativos del concepto de creatividad social, como aquella que conlleva en la innovación, la originalidad y la inventiva; la búsqueda del bien común, una creatividad que humaniza y crítica las prácticas destructivas, propias de las civilizaciones tecnocráticas (Rodríguez, 2001). El paso por la universidad ha dejado una impronta en algunos de ellos; sus proyecciones no son autorreferenciales, lo que da cuenta de un proceso de evolución en las etapas de su desarrollo moral, en su paso por la universidad, y en todo lo que éste ha logrado. A manera de cierre, el análisis de la categoría de creatividad cotidiana permitió identificar varios aspectos en los que la creatividad y el sentido crítico pueden desarrollarse al interior de la experiencia universitaria.

En cuanto a la relación entre el desarrollo de la creatividad y en sentido crítico con la espacialidad: Analizamos cómo la universidad puede configurarse como un espacio seguro donde los jóvenes exploran nuevas formas de arreglo personal que se vinculan con su proceso de formación, mismo que denota la expresión de su autonomía y su sentido crítico, en tanto que representa una liberación de las ideas recogidas en el seno del hogar. Reflexionamos cómo en las formas de arreglo personal, los jóvenes encuentran modos de expresión relacionados con las ideas, aprendizajes y gustos musicales recogidos, a lo largo de su experiencia universitaria.

El gusto musical ha sido clave en la transformación de la forma de vestir de los estudiantes, según López (2011), ya que la evolución en sus preferencias estilísticas está vinculada a la apropiación cultural de géneros musicales y dancísticos que reflejan subjetividades particulares. Este entendimiento subraya la necesidad de diseñar entornos

sonoros en la universidad que fomenten el gusto musical y, por ende, contribuyan al desarrollo de la subjetividad creativa y crítica de los estudiantes. Aunque algunos autores, como Díaz et al. (2019), asignan esta tarea a la extensión universitaria, argumentamos que todos los espacios universitarios—incluyendo aulas, pasillos y auditorios—pueden ser diseñados para potenciar la creatividad y el sentido crítico mediante un adecuado diseño del espacio sonoro.

Además, recapacitamos sobre el papel de los espacios de libre expresión en la universidad como medios para desarrollar la creatividad estudiantil. Los espacios íntimos de los estudiantes, vistos como museos de topografías personales (Feixa, 2001) y conformados por redes matriciales que incluyen la familia y la escuela (Mandoki, 2006a), sugieren la importancia de adaptar los espacios universitarios a las necesidades y preferencias de los estudiantes. Nos preguntamos cómo los estudiantes pueden influir en la configuración de estos espacios y si una mayor adecuación a sus gustos podría ser crucial para su involucramiento y experiencia universitaria.

En este contexto, surgen varias preguntas clave: ¿Qué tan conscientes son los diseñadores de espacios universitarios sobre la influencia del entorno sonoro en la formación estética de los estudiantes? ¿De qué manera escuchar las opiniones estudiantiles convierte a los diseñadores en responsables de impactar positivamente en las generaciones futuras? Además, cuestionamos si el diseño de las aulas universitarias efectivamente promueve la creatividad y el sentido crítico. Aunque la formación universitaria se enmarca dentro del currículum (Piguave, 2014), es crucial analizar si este currículum considera adecuadamente la educación estética para el desarrollo creativo y crítico de los estudiantes. Por último, la calidad del espacio universitario juega un papel crucial en el bienestar, concentración y desempeño académico de los estudiantes.

Al respecto reflexionamos, ¿cuáles serían los elementos presentes en la disposición del espacio universitario para que este se configure como espacio inteligente que propicie prácticas sociales y espaciales que fomenten el desarrollo de la creatividad para la solución de los problemas disciplinares propios de cada campo de estudio? Entendemos que tanto docentes como alumnos son sujetos estéticos es decir, personas con una apertura hacia el sentir y procesar esas sensaciones, procesos que en la práctica educativa son fundamentales. En el proceso de aprendizaje la sensibilidad del alumno registra los estímulos visuales, sonoros y emocionales que a nivel inter e intrapersonales, es así como desde la mirada de la educación estética, el aprendizaje es sensible a las condiciones fisiológicas, neurológicas, psicológicas y socioculturales que envuelven al individuo. Cuando un docente carece de sensibilidad pedagógica (Manen, 1998) crea un ambiente de prendimiento: adormecimiento de la estesis, retracción de la creatividad y del gusto por aprender. De ahí la importancia de comunicar a los docentes la importancia de la dimensión estética en el proceso de enseñanza. Nos preguntamos ¿de qué manera las universidades vigilan y preparan a los profesores para que en sus aulas se perciban por los estudiantes como espacios emocionalmente seguros que permitan el desarrollo de la creatividad socioemocional así como el gusto por el conocimiento en el despliegue de la creatividad y sentido crítico?

En lo que toca al análisis del relato de Karen con respecto a la relación entre las prácticas deportivas y el desarrollo de la creatividad socioemocional como componente de la educación estética -en tanto formación que permite el desarrollo de relaciones sensibles y creativas con los demás- comprendemos que la práctica de la natación fue un factor determinante en la superación del trauma que sufrió por acoso escolar, ayudándole a desarrollar habilidades de socialización que en contexto escolar no había logrado. De esta manera, a partir de la narración de la estudiante de biología entendemos cómo las prácticas

deportivas pueden ser espacios para la educación estética en tanto que pueden lograr el desarrollo de la creatividad socioemocional al propiciar estados de ánimo positivos que ayudan a enfrentar experiencias negativas y encontrar salidas ante problemas de naturaleza emocional. En el contexto de los modelos universitarios cabe reflexionar qué importancia tienen las prácticas deportivas.

Otro aspecto que ha sido objeto de análisis a partir del relato de los estudiantes se en este capítulo se centró en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes al proyectar a futuro ideas sobre sí mismos como profesionistas. Esta creatividad es logro de la imaginación y de prendamientos que se desarrollan hacia ciertos profesores u otros actores con quienes los estudiantes han interactuado a lo largo de su trayectoria estudiantil de la cual extraen formas de comunicarse, de actuar, de enseñar y de entender la disciplina que estudian, de ahí que esas ideas se conviertan en los sustratos de la proyección de sí mismos como futuros profesionistas.

El análisis de las proyecciones profesionales de los estudiantes universitarios revela cómo sus experiencias y aprendizajes a lo largo de su formación influyen en la creatividad con la que imagina su futuro profesional. Las narrativas de Michel, Ximena, Dilan, Karen y Alexis ilustran cómo las vivencias académicas y extracurriculares se entrelazan para formar visiones personales de futuro que no solo reflejan sus aspiraciones profesionales, sino también un profundo compromiso con el bienestar social y el desarrollo personal. Estas proyecciones están impregnadas de valores, empatía y un deseo genuino de contribuir al bien común, demostrando que la creatividad en la proyección de la vida profesional va más allá de la mera imaginación, convirtiéndose en un proceso dinámico y reflexivo. Asimismo, la relación entre el entorno universitario y la creatividad destaca la necesidad de diseñar espacios educativos que apoyen y estimulen el desarrollo creativo y crítico.

En última instancia, este apartado subraya la importancia de considerar cómo las experiencias universitarias pueden modelar de manera significativa las aspiraciones profesionales y la capacidad de los estudiantes para innovar y generar impacto en sus respectivos campos.

El siguiente apartado explora la creatividad cotidiana manifestada a través del arreglo personal de los jóvenes estudiantes, evidenciando cómo sus elecciones de estilo reflejan procesos de autoidentificación y autonomía. A través de los relatos de Dilan, Ximena y Karen, se examina cómo estas expresiones estéticas, desde la forma de vestir hasta las decisiones sobre el maquillaje y el peinado, son una extensión de sus experiencias y contextos personales. Dilan, influenciado por la danza Tecktonik, y Ximena y Karen, afectadas por sus vivencias universitarias y personales, muestran cómo sus elecciones de arreglo personal no solo responden a sus gustos individuales sino también a un proceso de resistencia y crítica hacia las expectativas sociales y familiares. Este análisis resalta cómo la universidad y el entorno académico sirven como espacios cruciales para la experimentación y la autoafirmación, permitiendo a los estudiantes redefinir y expresar su identidad de manera creativa y significativa.

5.2.2. Creatividad en la forma de arreglo personal

Dilan, estudiante de diseño industrial, narró cómo alrededor de los 7 años comenzó a practicar *Tecktonik*, un género de danza urbana propio de la música *Techno*. Al practicar este baile, Dilan y sus amigos modificaron sus formas de expresión y se diferenciaron de los niños y adolescentes de su barrio. Dilan narró que en su lugar natal, El Coacoyul -localidad cercana a la zona costera de Zihuatanejo, ubicado en el estado de Guerrero-, las temperaturas son altas y que, dadas las principales actividades económicas que se desarrollan en la zona, -como la pesca, el comercio y el turismo-, la gente de la región suele

vestirse con ropa fresca como shorts y sandalias. No obstante, su grupo de amigos, al quedar prendados por el *Tecktonik*, comenzaron a vestirse de una forma particular:

> *Nosotros, andábamos vestidos con playeras negras de manga larga, con nuestras gorras, unos pantalones pegaditos, con el tiro muy flojo, se llaman joggers; usábamos unos tenis como tipo basquetbol, de una marca que se llamaba Supra, eran unos tenis acá, muy grandototes y altos hasta acá. Todo para que el movimiento, que es como muy de manos, luciera muchísimo más, pues con estas prendas los pies y las manos se hacían más notables. Andábamos vestidos así con el calor de la costa de Zihua, pero no nos importaba, el chiste era verte bien para bailar (Dilan_2023)*

Vemos de esta manera cómo el gusto por el *Tecktonik* desarrolló en este grupo de niños una creatividad en torno a la manera de vestir que denota un ejercicio de autonomía y diferenciación del resto de la gente que vive en su localidad. Por su parte, Ximena la estudiante de filosofía, narró que cuando era niña su forma de vestir estuvo determinada por el gusto y la idea que su madre tenía de lo "femenino", traducido en el uso de vestidos y peinados prolijos; más, con el paso del tiempo, Ximena se dio cuenta de que a ella no le agradaba esa forma de arreglarse, pues a ella "le gustaba andar más suelta":

> *Cuando era más chica, me acuerdo de que a mi mamá le gustaba mucho que me pusiera vestiditos, o como que fuera más femenina; con el paso del tiempo, a mí de pronto eso ya no me gustaba mucho. También le gustaba que yo me peinara, o que me dejara peinar por ella y, a veces, eso no me encantaba, o sea yo quería andar como más suelta y libre, pero ella me fue formando mucho, así como de: "tienes que estar bien vestidita y bien peinadita (Ximena_2023).*

El paso por la carrera de filosofía ha dejado en Ximena un interés por los movimientos feministas, además de su preferencia por la música rock y el metal, durante los últimos años. Ximena consideró *"un logro"* haber deconstruido la idea de *"lo femenino"*, enseñado por su madre, para que lograra la construcción de una idea propia de su identidad de género, que ella relaciona con su manera de vestir:

> *Me ha costado desaprender eso, pero lo logré... ¡Se logró! Siento que se ha estereotipado mucho la idea de ser mujer o de ser femenina. Yo lo que quiero es ser libre, quiero tener mi cabello suelto, despeinado, o así como me guste. Quiero*

> *poder vestirme como yo quiero, poder enseñar mi cuerpo sin tener el temor de que me estén sexualizando. Poder estar cómoda también, poder usar lo que yo quiero, usar la ropa sin importar lo que los demás digan (Ximena_2023).*

El relato de Ximena ilustra un despliegue de creatividad y sentido crítico expresados en la forma de vestir en este caso tal como lo indica López (2011) la creatividad de Ximena al vestir puede leerse como una manifestación de la subjetividad del tipo resistencia-crítica, en tanto que su ropa expresa la resignificación que ella hace de lo femenino lo que comporta una propuesta de modificación al sistema y de ahí su componente de sentido crítico donde la experiencia estética aportada por la música rock y metal, sumada al estudio de la filosofía, brindaron a esta chica la posibilidad de romper con una disposición limitante, que le fue impuesta en su forma de vestir, de acuerdo con *el "gusto"* de su madre. La imaginación y creatividad en este caso son componentes presentes en la reinvención cotidiana de sí misma (Zanella, 2007) que recoge factores filosóficos y culturales. En los términos de la educación estética, ambos aspectos reflejan una toma de postura de la estudiante que denuncia la sexualización del cuerpo femenino y comunica una idea relacionada con la autonomía y la libertad. La conquista de Ximena en la forma de vestir a su gusto es un gesto de autonomía y emancipación.

Por su parte, Karen la estudiante de biología, narró cómo su forma de vestir cambió radicalmente al llegar a la universidad, durante el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19. La estudiante comentó que al llegar a la universidad, usaba pantalones y blusas de colores claros como rosas y amarillos; pero, al entrar a la universidad y cambiar su lugar de residencia desde Iguala, su ciudad natal en el estado de Guerrero, hasta la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, se dio la oportunidad de explorar nuevas formas de maquillarse y vestirse:

> *Yo llegué a la uni con un estilo, digamos que, como que muy básico, porque era como de pantalones y blusitas básicas, de "Cuidado con el perro" por ejemplo con estampados, y era como de que: "pues ya, eso" y colores: rosas, amarillos, como que no sé, era diferente, e incluso no me maquillaba, o me maquillaba con sombra naranja. En la pandemia aprendí a maquillarme, durante el confinamiento empecé a practicar otros delineados más creativos, a ponerme sombras, marcar las cejas, la base... entonces, llegó el momento en el que me di cuenta de que me gustaban mucho los colores oscuros (Karen_2023).*

Lejos de casa, Karen exploró nuevos estilos, uno de ellos es el que ella denomina "emo":

> *Dicen que me hice "emo", pero "emo" sin personalidad de tal, sólo en la vestimenta. No sé, si siento que, como mi mamá siempre me reprimía en mi estilo, cuando llegué aquí, pues me sentía más libre (Karen_2023).*

En un escenario parecido al de Ximena, Karen comentó que su mamá no le permitía pintarse el cabello de colores, así que una vez que sintió cierta libertad, alejada físicamente de su progenitora, comenzó a hacerlo:

> *Mi mamá no me dejaba pintarme el cabello, porque decía que si lo hacía me vería fea, así que cuando llegué aquí, mi cabello era de color natural, o sea negro. Pero llegando a Cuernavaca, me lo pinté de rojo y me gustó tanto que el año pasado no hubo un día que yo no me pusiera tinte; primero, me lo pinté de rojo; después, lo tuve rosa, me hice mechas rosas más claras (Karen_2023).*

Después, la estudiante experimentó con una vestimenta y corte de cabello de estilo gótico, por lo que comenzó a utilizar prendas negras. Al igual que Dilan y Ximena, Karen relacionó su nueva forma de vestir, con su gusto musical, pues desde la secundaria comenzó a escuchar música de intérpretes femeninas, que en su casa nunca había escuchado, de esta forma, los géneros de *alternativo* y *electro pop* fueron determinantes para que ella cambiara su forma de vestir "*Taylor Swiftt ¡es mi mayor ídolo! Lana del Rey y Lady Gaga, también me gustan; todas esas cantantes empezaron a influir en mi personalidad" (Karen).* Con la inspiración de estas cantantes, viviendo en una nueva ciudad y dentro del espacio universitario -a lo largo de su carrera e incluso en el contexto

de la pandemia- Karen configuró una forma de arreglo personal que se ajustó con una personalidad en reconstrucción.

> *Durante las clases en línea, yo me bañaba y entraba maquillada y arreglada. Si eso requería que me levantara una hora antes, yo lo hacía. Mis compañeros me preguntaban extrañados, ¿por qué me bañaba si eran clases en línea? No sé... Como que la universidad me hizo ser vanidosa, empecé a cuidarme más, empecé a usar mascarillas... A mí me gusta que me vean arreglada (Karen_2023).*

En estos fragmentos, podemos constatar cómo -en su arreglo personal- los jóvenes encuentran modos de expresión, relacionados con sus ideas y gustos musicales; tanto las prácticas como la apreciación de distintos lenguajes artísticos, desarrollaron su creatividad y sentido crítico. En el caso de Dilan y sus amigos, podemos observar cómo logran establecer una forma de vestir particular, que desafía incluso al clima de su región y a las prácticas propias de la economía de su pueblo, lo que apremia vestir ropas sueltas que permitan el movimiento, la danza y la distinción de este grupo de niños, prendados por un estilo de danza urbana que llegó a su localidad.

En el caso de Ximena y Karen, observamos cómo la forma de vestir expresa autonomía, crítica y liberación de las ideas recogidas en el seno del hogar, con respecto al estereotipo de género femenino, por la “necesidad de verse bien” y configurar cierto gusto al vestir. En este caso, también el gusto musical es una referencia importante. La universidad es un factor común para ambas estudiantes: en el caso de Ximena, el estudio de la filosofía con relación al movimiento feminista es un aliciente en su objetivo por despojarse de la estética femenina, impuesta por su madre. Podemos ver la manera en que, el saber disciplinar es formativo y que también es puente para el despliegue de la creatividad en la vida cotidiana. En el caso de Karen, como espacio donde comienza a explorar y experimentar nuevas formas de vestir y arreglarse; con éstas, da rienda suelta a su imaginación y gusto, en su caso la universidad fue un lugar seguro para que ella iniciara

una exploración en las distintas posibilidades de arreglarse, presentarse al mundo sin sentirse juzgada.

A partir del relato de Dilan podemos comprender que la creatividad cotidiana se despliega a partir de los procesos de prendamiento que los niños de su comunidad tienen con respecto al espacio público como espacio de libre expresión, y con respecto a una adherencia de carácter estético que les hace apreciar y disfrutar la práctica del *Tecktonik*, práctica que se torna formativa, entendiendo que la educación estética es formación que posibilita la reinvención de sí mismos, donde la imaginación y la creatividad son elementos fundamentales. En este sentido, la educación estética cumple su función cuando los individuos identifican y se ciñen a formas de escape, actos de resistencia o ruptura con la normalidad para reinventar nuevos modos de ser y de relacionarse con el mundo.

Además, que la creatividad cotidiana que se expresa a través de las formas de vestir de los jóvenes es la expresión de su subjetividad, Ximena y Karen dan cuenta de que a lo largo de su paso por la universidad han desarrollo de una subjetividad de modo resistencia-crítica como la clasifica López (2011), dado que el cambio de la forma de vestir representa en ella una movilización de su sistema disposicional, la experiencia universitaria, en tanto experiencia estética les permite acceder a otras formas de entenderse a sí mismas al cuestionar y desapegarse del modo de vestir impuesto y adoptado desde la estética aceptada en el seno familiar representado principalmente, en el caso de estas estudiantes por las estimaciones y juicios de valor que sus madres quieren reproducir en ellas al prolongar una idea tradicional de “lo femenino” y de lo que implica verse bien.

La educación estética forma la sensibilidad que moviliza al sujeto hacia la resistencia en contra del sometimiento y la humillación en la medida en que permite al sujeto aventurarse a imaginar formas nuevas y diferentes de relacionarse consigo mismo,

con los otros y con el mundo. La experiencia universitaria provee una educación estética que es formativa sobre todo cuando se entiende a la formación como aventura (Vargas, 2010), como este proceso por el cual el sujeto rompe como lo que se ha establecido como norma y toma el riesgo de configurarse desde un lugar al cual le otorga un significado nuevo a su experiencia de vida a través de momentos de reflexión continua sobre la acción (Yurén, 2013) de esta manera comprendemos que la formación tiene un carácter estético que se objetiva en el desarrollo de una creatividad cotidiana, misma que es expresión de una subjetividad de tipo resistencia-crítica (López 2011), como la que vimos en el caso de los relatos de estos jóvenes.

El análisis de las formas de arreglo personal descritas por Dilan, Ximena y Karen ilustra cómo la creatividad cotidiana se convierte en un medio de autoexpresión y resistencia frente a las normas establecidas. La experiencia de Dilan con el Tecktonik resalta cómo un grupo de jóvenes puede desafiar las convenciones locales a través de su estilo de vestimenta, priorizando la libertad de movimiento y la visibilidad del baile por encima del confort climático. Ximena y Karen, por su parte, demuestran cómo la influencia de la universidad y la liberación de las expectativas familiares permiten una reconfiguración de sus identidades de género y preferencias estéticas.

Ximena, al romper con las ideas tradicionales de feminidad impuestas por su madre, y Karen, al explorar nuevas formas de vestimenta y maquillaje durante su vida universitaria y el confinamiento, muestran cómo el entorno académico y social puede fomentar una mayor autonomía personal y una construcción del propio yo. Estos relatos ponen de manifiesto que la creatividad cotidiana no solo se manifiesta en la adaptación de estilos individuales, sino también en la capacidad de estos jóvenes para resistir y reinterpretar las normas socioculturales en función de sus experiencias y deseos personales. Así, la

educación estética y el contexto universitario emergen como catalizadores importantes en el desarrollo de una identidad auténtica y en la expresión de la subjetividad individual.

5.2.3. Creatividad y espacialidad

En los relatos presentados por los estudiantes, se puede dar cuenta del despliegue de creatividad relacionada con su manera de integrar la percepción del espacio y configurarlo, de acuerdo con lo que para ellos resulta significativo. Mandoki (2006b) señaló que una de las estrategias estéticas que generan prendamiento (disposición afectiva y sensorial hacia ciertos estímulos) en los individuos, es justamente el registro escópico que tiene relación con la sensibilidad de los individuos ante estímulos visuales como la organización de los espacios, la iluminación, los colores; la sensibilidad ante los distintos escenarios, las estructuras, los materiales, los objetos que los adornan y los ambientes que crean estos espacios, para que se logren ciertas sensaciones que pueden resultar estimulantes o bien, pueden adormecer la creatividad.

El prendamiento produce una adherencia del sujeto al objeto: “así vamos prendándonos a pequeños placeres cotidianos, para ir tejiendo nuestra existencia, como la abeja se prenda de flor en flor” (Mandoki, 2006a, p. 69). El sujeto quedará prendado de aquello que afectivamente le resulte significativo, sea valorado y le haga sentido. Este aspecto lo analizamos desde puntos distintos: el espacio propio como la casa o sus habitaciones, el espacio público como la calle o la universidad.

5.2.3.1. Creatividad cotidiana en espacios privados

Una primera forma en la que identificamos el aspecto de la creatividad cotidiana con relación al espacio es la que se da en el contexto de espacios privados. La terraza de la casa de Ximena en la Ciudad de Cuernavaca tenía vista hacia el río. La estudiante narró cómo

ese fue su lugar favorito cuando era niña, justo porque era un espacio donde ella bailaba, dibujaba y apreciaba la naturaleza:

> *A mí me gustaba mucho esa terraza precisamente porque me permitía escuchar a los pajaritos o ver el cielo, era un lugar cómodo y fresco, también era mi espacio, para ser libre artísticamente, porque a mí siempre me ha gustado dibujar y escribir. Definitivamente, cuando yo era niña ese era mi lugar favorito para hacer estas actividades (Ximena_2023).*

Para Elisondo y Melgar (2018) los espacios son importantes para el desarrollo de la creatividad, de esta manera, ciertos entornos favorecen la estimulación sensorial y facilitan las interacciones sociales que detonan procesos creativo, en el mismo tono Amabile (2006) indica que los entornos creativos son espacios cuya configuración física fomenta la reflexión y la crítica así como el interés por aprender al despertar la curiosidad, estimular la creación de ideas y fomentan en los individuos una actitud activa ante la resolución de problemas y la transformación de la realidad, en el caso de la estudiante de filosofía, podemos apreciar en su relato la manera en la que las condiciones físicas de la terraza de su hogar le brindaban estímulos que despertaban su creatividad.

En las entrevistas realizadas se tomó un tiempo para que los jóvenes participantes pudieran describir sus habitaciones propias, pues desde nuestra postura, estos espacios comunican una subjetividad cargada de prendamientos (vínculos estéticos que parten del goce), que desde las ideas de Mandoki (2006a), se está conformando al interior de una red matricial, que incorpora a la red familiar y la red escolar (la universidad), entre otras. Así la configuración de la habitación propia puede ser interpretada como una actividad creativa que revela procesos de autonomía y emancipación. Coincidimos con Feixa (2011) quien estudia la manera en la que los jóvenes, a lo largo de la historia del siglo XX y principios del XXI, han establecido una relación con el espacio propio. El autor se enfoca en comprender la manera en que las juventudes expresan simbólicamente la conformación de

su imaginario, al adornar con objetos, fotografías, libros, etcétera, sus habitaciones y cómo estos espacios dan mensajes que pueden leerse a manera de “topografías íntimas de sus creadores.

Feixa (2011) explica cómo a partir de la década de los años 60’s, del Siglo XX, los jóvenes expresaron la necesidad de apropiarse de espacios que no fueran compartidos por los padres, de tal forma que “la reivindicación de una habitación propia pasó a ser el símbolo de un sujeto social emergente: la juventud” (p.114), de tal forma que con el paso del tiempo las juventudes han logrado apropiarse de espacios para su autonomía, tanto en el espacio público, como en el privado. El autor en sus estudios afirma que el espacio propio que crean los jóvenes tiene un carácter emocional e incorpora elementos identitarios que pueden reafirmar aquellos valores inculcados por los padres, o en evasión y en contra de estos, esto sucede en la medida en que comienzan a perder el control en la determinación del gusto estético de sus hijos. Con estas ideas como preámbulo, presentamos los relatos de los estudiantes participantes al respecto de la actividad creativa en la configuración de su espacio personal.

En ese sentido, los objetos ubicados en los espacios privados de los estudiantes, como sus habitaciones, dan cuenta de prendamientos que detonan la creatividad. Ximena, la estudiante de filosofía, narró cómo en su habitación están presentes los libros, los dibujos y su música. En cuanto al análisis de su prendamiento con la lectura, comenta:

> *En cuanto a mi cuarto como espacio propio, sí recuerdo que antes tenía un poco más de espacio, porque las paredes como que estaban más limpias, todo estaba más ordenado y, poco a poco, conforme fui teniendo libros, pues se fue llenando mucho de libros, porque todos mis libros están en mi cuarto (Ximena_2023).*

La estudiante quedó prendada a la lectura, gracias a los libros que le regaló su mamá cuando era niña:

> *Hay un libro que era muy especial porque mi mamá me lo había regalado, se llamaba: "365 cuentos", se llamaba así, porque encontrabas un cuento para leer por día; recuerdo que lo leía muy seguido, para pasar el rato nada más (Ximena_2023).*

Este gusto se prolongó en su experiencia escolar, durante la educación primaria, donde refirió que disfrutaba leer cuentos y sus libros de texto; así mismo, en la secundaria, comenzó a desarrollar un gusto por la literatura juvenil:

> *En la secundaria, gracias a mis amigas, pude conocer más libros, más literatura y fue ahí, cuando descubrí el género de literatura juvenil. Desde ahí, supe claramente que me encanta leer, empecé a leer libros como "Bajo la misma estrella", o así literatura juvenil de esa que se puso muy de moda. Mi mamá también se dio cuenta de que era muy real mi interés por la lectura y me empezó a ayudar comprando más libros (Ximena_2023).*

Más adelante, al entrar a la preparatoria, Ximena relaciona su gusto por la lectura con el desarrollo de su pasión por el conocimiento filosófico, gracias a las actividades de lectura que su profesor de Ética e Introducción a la Filosofía en la preparatoria, proponía a su grupo:

> *Mi gusto por la filosofía lo detonó mi maestro de filosofía en la preparatoria, en la clase de ética siento que fue donde dije: "¡guau, me gusta mucho esto!", y ya en tercer año fue cuando tuve una materia llamada Introducción a la Filosofía y fue cuando dije: "sí, quiero esto", pero siento que influyó mucho el cómo, el docente impartía su clase, pues sus actividades eran muy atractivas. Las lecturas que ponía, a mí me llamaban mucho la atención, o sea afortunadamente, yo ya tenía el gusto por la lectura, entonces no me costaba trabajo tener que leer los textos que él nos dejaba. Al hacer las lecturas yo ya decía: "¡órale, está muy padre esto!", "¡me gusta mucho esto!", "¡es muy interesante!". Después, llegaba la parte de revisar esos textos en clase, entonces, el profesor nos explicaba en qué consistían, analizamos los argumentos y todo eso fue lo que dije: "¡guau!", si, la filosofía me atrapó por completo (Ximena_2023).*

Los libros presentes en la habitación de Ximena reflejan este recorrido de su gusto por la lectura y la manera en la que ese gusto se ha vinculado con la carrera que eligió estudiar. De esta manera, el gusto por la lectura es mediado, en principio, por su historia de vida, su relación afectiva con su mamá, quien le compra los libros; su relación con sus

amigos de secundaria, durante la adolescencia y con las actividades presentadas por su profesor de filosofía, durante su estudio en la preparatoria.

En ese sentido, analizamos la manera en la que el prendamiento, la experiencia estética con la literatura, envuelta por los otros, y con quienes le llevan a estudiar filosofía y disfrutar de ello. Ximena mencionó que también ha decorado su habitación con dibujos que ella misma ha realizado; destaca que, cuando era niña su papá hacía dibujos y pinturas con las que decoraba su casa; sin embargo, reconoce que con el paso del tiempo, su papá dejó de dibujar y pintar, pues al parecer, es solamente durante su infancia, cuando sus padres pusieron más atención al aspecto creativo, relacionado con las prácticas artísticas en casa.

Aunque Ximena creció, y su padre perdió el interés por la pintura y el dibujo, ella continuó dibujando para sí misma:

> *Dibujo por puro gusto, no sabría identificar en qué momento surge, yo creo que, tal vez, tiene que ver con que antes mi papá lo hacía y de que pintaba, y me gustaba mucho cuando él lo hacía, incluso yo le decía a él que me prestara sus pinturas, para que yo también pudiera pinta; tal vez, podría surgir de ahí, pero nunca tomé clases de dibujo, ni ningún taller sobre eso. En realidad, cuando lo hago, solamente me dejó ir con lo que salga de mi corazón (Ximena_2023).*

Al ver cómo dibujaba su padre cuando era niña, Ximena adquirió el gusto por el dibujo; para ella no hay técnica presente, sino el hecho de poder expresarse desde el corazón. La emotividad en la expresión creativa es un aspecto que este relato de la estudiante nos permite analizar, así como la posibilidad del autoconocimiento a partir de la expresión artística, reflejado en la decoración de su cuarto. La música es otro elemento presente en la decoración de la habitación de Ximena:

> *A mí me gusta mucho escuchar música y siempre que puedo, estoy escuchando música; entonces, también, cuando pude, me compré un tocadiscos y entonces para eso también ocupé tener, entonces siento que ahora mucho del espacio de mi cuarto se va en mis libros y en mi música (Ximena_2023).*

En el cuarto de Ximena están presenten elementos relacionados con su gusto por la literatura, la apreciación musical y la práctica del dibujo. Cada uno de estos prendamientos responden a experiencias estéticas que a la estudiante le han resultado significativas y en las cuales, a su vez, ha desarrollado distintas formas de creatividad y sentido crítico. En el caso de Karen, los libros también son objetos presentes en su habitación. Su gusto por la lectura llegó gracias al libro que su papá le regaló, cuando ella recién entró a la secundaria, "El libro salvaje":

> *En la secundaria mi papá me regaló mi primer libro, se llamaba: "El libro salvaje". Me acuerdo de que me gustó mucho, tenía imágenes. Era la historia de dos niños que tenían aventuras buscando un libro amarillo que resguardaba algo impresionante; recuerdo la imagen de la portada que era como de una biblioteca muy grande y los niños abajo con una lámpara buscando. Yo me acuerdo de que me causaba mucha angustia, decía "¡lo van a encontrar!, ¡no lo van a encontrar!" (Karen_2023).*

El gusto de Karen por la literatura inicia con la lectura del libro que le regaló su padre y se extiende durante su adolescencia, con su relación entre pares, quienes comparten un gusto por la literatura juvenil de suspenso. Con respecto al gusto por la literatura infantil y juvenil, habría mucho que analizar en las estrategias estéticas que escritores y editoriales despliegan para el prendamiento; en esta industria, la fantasía y la imaginación tienen lugar importante para esta etapa de desarrollo, con fines tanto en la evasión de la realidad, como en la experiencia de la lectura que causa placer. En este apartado, nos dedicamos a reconocer ese gusto y cómo logra ser parte de la configuración creativa del espacio personal de la estudiante.

Mandoki (2006a), indica que las matrices sociales como la escolar y la familiar, tienden estrategias de carácter estético, para prendar a los individuos a ellas y garantizar su existencia; en este caso, con respecto al análisis de la creatividad en relación con la configuración del espacio propio de los estudiantes, en su edad joven vemos cómo lo que

posibilita una experiencia estética (el contexto y el entorno, preparados con una serie de estrategias estéticas y también, con la apreciación y ejercicio de distintos lenguajes artísticos), se convierte en un elemento que los jóvenes toman para la configuración de su espacio propio, ejerciendo sus capacidades creativas.

5.2.3.2. Creatividad cotidiana en espacios públicos

En este apartado, se examina cómo los estudiantes configuran creativamente sus espacios personales a partir de su percepción subjetiva del entorno. Los relatos de los estudiantes muestran diversas formas en que la creatividad cotidiana se refleja en la personalización y el uso de espacios privados, como habitaciones y terrazas, y cómo estos espacios influyen en su expresión personal. Basándonos en la teoría de Mandoki (2006b) sobre el registro escópico como una estrategia estética esencial para la formación de prendamientos sensoriales, analizamos cómo los estímulos visuales y el entorno físico pueden potenciar o limitar la creatividad. Testimonios de estudiantes como Ximena y Karen revelan que el entorno no solo sirve como un escenario para la expresión, sino que también actúa como un catalizador para la creatividad y el sentido crítico. Este análisis destaca cómo los jóvenes configuran sus espacios personales como reflejos de sus intereses, emociones y procesos de autonomía, subrayando la importancia del contexto estético en el desarrollo de la identidad y la creatividad.

En el caso de Dilan, estudiante de diseño industrial, un relato que corresponde a su infancia, nos permite analizar las posibilidades creativas que el espacio público le ofrece a él y a un grupo de amigos. El estudiante narró, cómo gracias al uso de los primeros dispositivos móviles con acceso a internet, los niños de su barrio se reunían en las pequeñas plazas o parques, para ver los videos donde podían apreciar y aprender las coreografías del

Tecktonik. De esta manera surge un fenómeno de apropiación cultural del baile y forma de ser, propios de este movimiento que surgió en París cerca del año 2000:

> *Por el 2005 se puso muy de moda en Zihuatanejo, esto que era el Tecktonik, es como bailar con los brazos y con las piernas con música tecno, tectónicas. Nadie nos lo enseñó, aprendimos viendo puros vídeos en el antiguo YouTube; el rojo con la bolita blanca en los celulares Sony Ericsson, nos fijábamos en los bailes, los copiábamos entre los niños y en eso nos la pasábamos (Dilan_2023).*
> Una vez que practicaban lo suficiente, los chicos debían crear un estilo propio:
> *Era inventar tu propio estilo porque, o sea decíamos: "este bro baila con un estilo muy marcado, o con un estilo muy fluido, o tiene un estilo muy de combo, o sea que se tiraba mucho al piso y hace mucho desmadre ahí" o sea, cada uno tenía su forma de bailar. Tú tenías que inventar tu propio estilo al bailar y tu propio estilo de vestimenta, este tenía que expresar a su vez tu forma de bailar. Entonces, bailar Tecktonik implicaba crear tu propia imagen, crear tu propio personaje, que al final eras tú (Dilan_2023).*

En este caso la creatividad cotidiana se ve reflejada en la interacción entre los niños, al crear un personaje que se mueve, se ve y responde a un nombre distinto. En ese sentido, analizamos la manera en la que el espacio público se establece como un lugar seguro de relación para esta generación de niños que se reunían para bailar. Aquí resulta interesante plantear que, estos grupos de niños no encuentran ese espacio ni en sus casas, ni en sus escuelas; entonces, es el espacio público donde encuentran un lugar para desarrollar una expresión creativa y que ésta los llevó de manera subjetiva a la recrearse a sí mismos, recreación que parte de una apertura estética o sensibilidad prendada por la música, la danza propias de esta manifestación cultural juvenil, el *Tecktonik*. Esto nos lleva a reflexionar sobre las condiciones que los espacios universitarios tienen para la libre expresión de los estudiantes, dado que, según vimos en el caso de Dilan, ahí se encuentra una vía para el desarrollo de la creatividad.

A continuación analizamos la importancia de la relación entre creatividad y espacialidad en el contexto de la experiencia universitaria para ello tomamos las consideraciones de Karpov (2018) sobre estructura creativa de las universidades la cual

funciona a través de distintos espacios estratificados como: bibliotecas, museos, dormitorios, clubes, centros culturales y artísticos, colegios, institutos, redes y sociedades científicas. está conformada por diversidad de espacios que pueden funcionar como sistemas cognitivo-generativos para el desarrollo de creatividad y la construcción del conocimiento.

El autor menciona que las prácticas sociales y espaciales al interior de las universidades desarrollan en los estudiantes una creatividad particular que será componente de su formación profesional y una vía para la producción del concomimiento científico que penetra la vida social. De tal forma que el espacio creativo en el diseño de las aulas universitarias puede funcionar como modelo cognitivo donde se vinculan los procesos de adquisición del conocimiento y creación de este al entenderse como un entorno epistémicamente activo. En ese sentido la escópica, o registro espacial de la sensibilidad en el contexto de la vida cotidiana de los estudiantes al interior de las universidades, está relacionada con su capacidad creativa. La calidad espacial de los entornos educativos puede favorecer el diálogo, el trabajo colaborativo y la generación de ideas, para plantear soluciones innovadoras frente a los problemas y necesidades de la profesión en el contexto social actual que cada estudiante se está formando (Karpov, 2018; Forero y Bravo, 2016). Michel el estudiante de ingeniería eléctrica y electrónica comentó:

> *A mí se me hizo muy bueno el espacio aquí en la facultad, en general te ayuda mucho, creo que está bien repartido, nunca entré a un salón donde tienen que entrar 40 estudiantes y sólo hay 10 butacas, o 10 espacios, o que esté chiquito, mal iluminado, yo creo que está bastante bien diseñado. El ambiente aquí me ha gustado, de hecho me gusta bastante estar aquí (Michel_2023).*

Michel evaluó el espacio en el que está llevando a cabo su formación como ingeniero en electrónica, estableciendo juicios de valor con base en el bienestar y el agrado que el mismo espacio universitario le ha generado. Considera que la facultad de ingeniería

es un lugar propicio; bien acondicionado, bien organizado e iluminado, apto para el aprendizaje, lugar idóneo para realizar sus deberes en concentración.

> *Me gusta mucho, porque es factible hacer mis deberes y estudiar aquí. Puedo hacer mis tareas aquí en la universidad porque me siento dentro de un ambiente tranquilo para hacer mis cosas (Michel_2023).*

El relato de Michel permite reconocer que la calidad del espacio universitario es un factor importante, para el bienestar y la concentración que logra tener, para el desempeño de sus deberes, aunado a ello, la interacción con sus docentes en ese espacio ha facilitado el desarrollo de un pensamiento que le permite de manera creativa resolver los problemas propios de la ingeniería. En ese sentido observamos, como lo propone Karpov (2018), que las prácticas sociales se vinculan con las prácticas espaciales en la enseñanza universitaria a través de las características didácticas y epistémicas. De esta manera según, el autor, los espacios creativos generan aprendizajes que conducen al desarrollo de habilidades para el descubrimiento, la creatividad así como la formación de valores y conductas propios de las comunidades científicas.

> *He tenido profesores realmente increíbles, que mostraron accesibilidad, viendo mis necesidades, explorando lo que no entendía, con la paciencia de explicarme varias veces las cosas y pasar tres o cuatro horas en un salón, programando y cuando no me quedaba el profe aún interesado me preguntaba: "¿por qué no te queda?, ¿Qué estás haciendo?, ¿O que no estás haciendo?". A veces, me ayudaba más planteándome las preguntas que yo no lograba hacerme, creo que es una manera increíble de ayudar aunque no lo parezca, entonces siento que mi experiencia aquí ha sido demasiado buena he tenido la fortuna de tener muy buenos maestros (Michel_2023)*

El relato de Michel muestra cómo la universidad le ha proveído espacios e interacciones con sus maestros que han posibilitado el desarrollo de su creatividad en el contexto de la producción de conocimiento aplicado a la ingeniería. En su caso el diálogo, la mayéutica, las horas de trabajo, esfuerzo, la motivación, sentirse escuchado y recibir retroalimentación de sus profesores han generado "un impacto externo positivo" (Karpov,

2018, p. 730). La sociedad del conocimiento requiere que los espacios universitarios generen prácticas epistémicas basadas en el pensamiento creativo para resolver problemas multi y transdisciplinariamente, así como la creación de modelos y teorías científicos plausibles, de tal suerte que a nivel institucional la función creativa puede ser un factor clave para el desarrollo de la sociedad.

Los relatos de los estudiantes destacan cómo la creatividad cotidiana se manifiesta en la configuración de sus espacios personales, reflejando una profunda interacción entre la percepción estética y la autoexpresión. A través de la personalización de sus entornos, tanto privados como públicos, los jóvenes no solo ejercen su creatividad, sino que también desarrollan una identidad única y autónoma. La influencia de estímulos visuales y experiencias estéticas, como se observa en los casos de Ximena y Karen, demuestra que la disposición afectiva hacia el espacio juega un papel crucial en la formación de la creatividad y el sentido crítico. Así, el análisis de estos espacios revela la importancia de los entornos estéticos en el desarrollo de la subjetividad y la creatividad en la juventud.

El enfoque sociocultural de la creatividad, en diálogo con una concepción amplia de la educación estética, nos invita a reinterpretar la educación como un proceso dinámico y transformador. Al valorar la creatividad cotidiana en los estudiantes, no solo exploramos la capacidad individual para innovar y adaptarse a diferentes contextos, sino también la manera en que estas manifestaciones creativas reflejan y moldean las interacciones sociales y culturales. La comprensión de la creatividad como un fenómeno sociocultural nos permite apreciar cómo los jóvenes se relacionan con su entorno, tanto en espacios privados como públicos, y cómo sus prácticas creativas contribuyen a la construcción de significados y a la transformación de su realidad. Así, este apartado ofreció una visión detallada de cómo el arreglo personal y la relación con el espacio se entrelazan con la creatividad cotidiana,

proporcionando una perspectiva integral sobre la formación estética y su impacto en la vida diaria de los estudiantes.

Capítulo 6: Educación estética y prácticas artísticas

En el presente trabajo, hemos examinado el impacto de la educación estética en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico durante la vida universitaria, utilizando un enfoque etnográfico-narrativo. Nuestra investigación se ha centrado en cuestionar la visión tradicional que confina la educación estética al ámbito de las artes y la belleza, proponiendo en su lugar una perspectiva más amplia que integra esta educación en la vida cotidiana y en los procesos de transformación personal y social. Este enfoque amplía el concepto de educación estética que incluye las dimensiones estético-perceptivas, estético-creativas y estético-práxicas como las capacidades de los individuos para interactuar de manera crítica y creativa con su entorno y consigo mismos.

Este capítulo se dedica a analizar cómo los estudiantes interactúan con el arte y cómo adquieren distintos lenguajes artísticos a lo largo de su vida, dentro de diversos espacios de socialización. A través de las narraciones proporcionadas por los participantes, hemos entretejido los conceptos de educación estética con las experiencias relatadas, considerando tanto el tiempo como el espacio en los diversos contextos de socialización.

La influencia de la matriz familiar en el desarrollo de la sensibilidad artística de los estudiantes es notable, ya que esta sensibilidad promueve la creatividad y el pensamiento crítico. En el ámbito escolar, los componentes de la educación artística presentes en los currículos desde la educación inicial hasta la superior, así como en las actividades extracurriculares y en la oferta cultural comunitaria, también juegan un papel crucial.

Como señala Dussel (2017), la producción artística surge de la estesis, que es la apertura de la sensibilidad. A lo largo de la historia, diversos campos sensoriales han evolucionado en lenguajes artísticos específicos, como la pintura, la música y la danza. De este modo,

entendemos que las prácticas artísticas tienen su origen en la condición estética del sujeto y en su capacidad para transformar la sensibilidad en formas complejas de expresión artística.

Greene (2001) indica que la práctica artística brinda un entendimiento de la percepción a las cualidades propias de los distintos lenguajes artísticos lo que posibilita a los individuos experimentar una forma de estar en el mundo más consciente, de tal forma que cuando un individuo es capaz de descifrar los distintos lenguajes de las artes, es capaz a su vez, de otorgar nuevas formas de significado a la experiencia vivida. En las prácticas artísticas, indica Mandoki (2006b), la búsqueda de la fantasía se ostenta en el terreno de la libertad creadora, donde el artista crea y exhibe sus productos como artificios de su imaginación y como vía para manifestar de manera perceptible los componentes de lo fantástico, pues el arte crea realidades alternativas que posibilitan una lectura fabulosa que divierte al espectador. *Di-vertir* es el objetivo del artista, pero tomado desde su significado etimológico lo cual se traduce como "voltear en otra dirección", en ese sentido:

> al artista no le preocupa convencer de la verdad de sus enunciados -como en cambio sí lo hace el científico o el sacerdote- sino di-vertir a su público al hacerle oír, tocar, saborear y ver lo que sería inaudible, intocable, insaboreable e invisible sin la mediación de su fantasía (Mandoki, 2006b, p.187)

A esto se refiere también Eisner (2002) cuando explica la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en los distintos lenguajes artísticos para proveerles nuevas formas de construir el conocimiento; pues cada forma de lenguaje ofrece un marco epistémico distinto. A diferencia de la forma paradigmática del lenguaje científico que apremia a la referencia, la denotación, la causa, la certeza, la independencia del contexto y la verificación, la forma narrativa del lenguaje propio de las artes apremia a las sensaciones, las configuraciones, lo metafórico, la connotación, la ambigüedad, la intención, la credibilidad, la sensibilidad al contexto y la verosimilitud. De esta manera comprendemos que en la medida en que las

personas estén alfabetizadas en ambos lenguajes (lenguaje científico y lenguaje artístico) tendrán la posibilidad de leer la realidad y construir conocimiento desde distintos lugares, lo que podría considerarse un elemento importante en las propuestas de educación superior de carácter humanista e integral.

Al tomar en consideración estas ideas previas organizamos el contenido de este capítulo en cuatro apartados, el primero es el recorrido que los estudiantes narraron con respecto a las prácticas artísticas que tuvieron lugar al interior de la matriz familiar principalmente en la edad infantil, el segundo apartado recupera las prácticas artísticas que tuvieron lugar en la matriz escolar desde jardín de niños hasta la preparatoria. En el tercer apartado, recuperamos sus experiencias en torno a prácticas artísticas que se dieron en el contexto de la educación no formal y por último las experiencias artísticas que tuvieron lugar en su experiencia como estudiantes universitarios.

En el siguiente apartado se exploran las influencias tempranas en el desarrollo de las sensibilidades artísticas y culturales de varios estudiantes a partir de sus experiencias infantiles en el seno familiar. A través de los relatos de Michel, Karen, Ximena, Alexis y Dilan, se analiza cómo las prácticas culturales y artísticas fomentadas por sus familias han configurado sus intereses y vocaciones. Michel describe cómo el entorno musical en su hogar cultivó su amor por la música clásica y su carrera como chelista. Karen rememora cómo su abuela la introdujo en el arte y la espiritualidad a través de diversas actividades culturales. Ximena comparte la influencia de su madre en su gusto por la lectura y el dibujo, mientras que Alexis observa cómo la creatividad práctica de su padre inspiró su interés en la escultura. Finalmente, Dilan reflexiona sobre la estimulación artística recibida de su abuelo, que cimentó su pasión por el dibujo y el diseño. Este análisis revela cómo las experiencias estéticas y culturales en la infancia moldean no solo las preferencias artísticas, sino también

las trayectorias profesionales de los individuos. Además, invita a considerar el rol de las instituciones educativas en la preservación y promoción de las artes, especialmente en el contexto de la educación formal y los espacios culturales como los museos.

6.1. Prácticas artísticas durante la infancia en el contexto familiar

Michel, el estudiante de ingeniería, narró cómo en el seno de su familia durante su infancia sus padres tuvieron un cuidado especial por la música que se escuchaba en casa, lo que desarrolló en él una sensibilidad especial hacia los sonidos propios de la música clásica.

> *La cuestión con la música es bastante curiosa porque de niños, mis hermanas y yo fuimos muy cuidados con respecto a lo que escuchábamos y veíamos. Respecto a la música, a mis papás les gusta muchísimo la música clásica, yo creo que también de ahí vino mi gusto por ella, desde chiquito fui muy encauzado aunque no a propósito, era parte del ambiente donde yo crecía (Michel_2023).*

Desde la matriz familiar se le infundió una sensibilidad y gusto por este tipo de música, a partir del capital cultural de sus padres y de las ideas que construyeron alrededor de la crianza. Michel comentó que su mamá es educadora y su papá es pintor, curador y restaurador. Si recordamos, Michel se dedicó alrededor de cuatro años de su adolescencia tiempo completo a prepararse como chelista, situación que lo llevó a formar parte de la Orquesta Juvenil de Cuernavaca y buscar finalmente ser parte de la Orquesta Sinfónica de la sala Ollin Yoliztli en la Ciudad de México. Cosa que no sucedió debido a la presión y competencia a las que se sometió para cumplir dicho objetivo, quedándose a un solo lugar de lograrlo.

Por su parte, Karen, la estudiante de biología relató cómo su abuela quien tuvo la profesión de educadora en la ciudad de Iguala (en el estado de Guerrero) fue la persona que en el seno familiar le inculcó el arte y otras actividades como la yoga, relacionadas con el desarrollo de su sensibilidad y espiritualidad.

> *A mi abuelita le gustaban mucho los eventos culturales y ella me inculcó mucho el arte y todo eso, también practicaba yoga y cantaba en un coro, ella era la que me llevaba a ver sus coros, obras de teatro... y me enseñó yoga, de hecho, me enseñó mucho lo espiritual y eso me llamaba mucho la atención (Karen_2023).*

Karen relató un recuerdos de su infancia con relación a las actividades culturales a dónde su abuela la llevaba

> *En Iguala hay una feria, anual que se llama: "La feria de la Bandera" en la cual asisten muchos cantantes al "Teatro del pueblo" y mi abuelita nos llevaba a verlos. También, había bailables, obras de teatro y el "Museo a la bandera" donde exponían cómo era la bandera, los héroes de Iguala, y todo eso, también mostraban algo de la vida prehispánica de la zona (Karen_2023).*

Estas actividades podrían resultar en un proceso de enculturación donde la estudiante conociera aspectos de la historia de su localidad a través de la apreciación de manifestaciones artísticas como el teatro y la danza. También, a través de las vistas a recintos específicos como los museos, cuya configuración está volcada hacia una experiencia estética contemplativa e informativa.

> *Me gustaba ir para ver todo eso porque lo representaban muy bonito, ponían cosas muy significativas; los trajes, por ejemplo, me gustaba mucho entrar al museo aunque era un recorrido muy chiquito, aparte recuerdo que había bailarines (Karen_2023).*

Estas fueron experiencias estéticas de goce y disfrute que la estudiante vivió también como un ejercicio de juicio estético al otorgándole valor y significado a aquello que apreciaba por sus cualidades físicas, pictóricas y sonoras. En los relatos presentados en esta investigación, solamente el de Karen hace referencia a estas visitas a los museos, en este caso, promovidas desde la matriz familiar en la etapa de la infancia. En este sentido advertimos como Acaso y Megías (2017) que la ausencia progresiva de las artes en la vida cotidiana y en la educación formal pone a su vez, en peligro la presencia de las artes en los espacios no formales de la educación como son los museos, esto explican las autoras, obedece a una crisis de valor y crisis económicas que estas instituciones tienen. En ese sentido,

ponderamos el papel de las universidades públicas en su función sustantiva de difusión de la cultura en la contribución hacia el desarrollo de los museos locales.

Ximena, la estudiante de filosofía, narró que cuando era niña a su papá le gustaba mucho dibujar e incluso que su casa estaba decorada con dibujos y pinturas que él hacía solamente como un pasatiempo. Evocar la imagen de una niña que mira a su padre llevar a cabo un proceso creativo como pasatiempo, nos lleva a pensar en las posibilidades que el lenguaje pictórico tiene para despertar estados de bienestar, concentración y calma. La estudiante compartió que después de su etapa de infancia no recuerda más ver a su padre dibujar y pintar, al parecer fue una actividad que con el paso del tiempo él dejó de hacer

> *A mi papá le gustaba mucho, o le gusta, pero ya no lo hace, pintar y dibujar por lo tanto en mi casa siempre había en varios espacios, dibujos que él hacía, o cuadros que él pintaba por hobby... nada más por hobby, pero con el tiempo lo fue dejando de hacer (Ximena_2023).*

Desde la etapa de la infancia Ximena, como su papá, desarrolló el gusto por el dibujo y es una actividad que realiza hasta la fecha, lo mismo sucedió por el gusto por la lectura. En este caso, su madre fue quien le infundió la capacidad de goce por la literatura.

> *Mi mamá era la que tenía mucho el gusto por leer y todavía lo tiene, pero ya no le presta atención ni tiempo a eso, entonces, al final, muchos de sus libros me los quedé yo porque descubrí que me gustaba mucho leer (Ximena_2023).*

El paso del tiempo afectó el prendamiento de la madre de Ximena por la literatura, sin embargo, la impronta quedó marcada en ella, pues el gusto por la lectura la ha acompañado desde entonces y la estudiante reconoce que es lo que la llevó a decidir estudiar filosofía, como más adelante, durante la etapa de su adolescencia se expresa.

Pero siguiendo con la etapa de la infancia en la matriz familiar, toca lugar a la experiencia de Alexis, el estudiante de ciencias de la educación, quien narró episodios donde cuando niño, observaba a su papá realizar a mano toda clase de objetos útiles y funcionales

para el hogar. Sin tener un oficio de herrero o carpintero, el papá de Alexis se las ingeniaba para construir toda clase de objetos y reparar toda clase de averías en casa.

> *Mi papá no es herrero, pero si sabe de herrería, entonces siempre hizo como estas cositas de: "necesitamos una sillita chiquita para esto", -él la hacía-. "Necesitamos arreglar la puerta", -él lo hacía-. Entonces, siento que mi papá siempre tuvo ese afán de hacer las cosas y de crearlas con sus propias manos, prácticamente. Siempre intentaba hacer él las cosas y si no las sabía hacer, investigaba cómo, recuerdo que llegó a tener libros de cómo hacer objetos (Alexis_2023).*

Si bien, estas actividades no corresponden a cuestiones relacionadas con las prácticas artísticas o una sensibilidad hacia ellas, llama la atención, al imaginar a Alexis observando a su padre crear y reparar, cómo estas acciones pudieron configurarse como un referente de la acción creativa para él, quien más adelante descubriría su gusto por crear alebrijes y esculturas con las manos.

Por su parte, Dilan, el estudiante de diseño industrial, recordó a su abuelo quien fue *"la piedra angular de todo mi desarrollo artístico" (Dilan)*. El abuelo de Dilan a la fecha es un pintor, artista y carpintero reconocido en la región del estado de Guerrero.

> *Desde muy pequeño me acuerdo de que iba mucho al pueblo donde es originaria mi mamá allá está mi abuelito, mi abuelito es pintor, es dibujante y carpintero. Él es tan bueno en lo que hace, que es bastante reconocido en la región de tierra caliente: Altamirano, Iguala y Arcelia. Me recuerdo de pequeño sentado en la gran mesa de mi familia dibujando y sobre las libretas de raya de mi abuelito, haciendo malabares con sus crayolas y las mismas pinturas que él usaba para sus pinturas (Dilan_2023).*

Gracias a la estimulación que le proveyeron los materiales que había a su disposición gracias al trabajo de su abuelo Dilan desarrolló un gusto y curiosidad por la expresión pictórica y fue mejorando sus técnicas de dibujo. Pero no solo aprendió de su abuelo estas técnicas de dibujo, sino a desarrollar: la capacidad de ver las cosas desde distintas perspectivas, a diferenciar el fondo y de la forma y su creatividad pues lograba encontrar con

facilidad diversidad de formas dentro de un enredo de garabatos, o bien, a encontrar figuras abstractas al observar distintos objetos concretos.

> *A mí siempre me llamó la atención saber cómo podrían representarse los objetos o personas a través de figuras abstractas, justo como lo hacía mi abuelito. Él hacía muchos garabatos con lápiz o con carboncillo, pero no veía la libreta al dibujar y al ver sus garabatos, entonces, solito elegía las formas principales, veía lo esencial de la forma y lo tomaba para representar algo, y yo si alcanzaba a verlo, así como él (Dilan_2023).*

Además de las habilidades del lenguaje pictórico, gracias al oficio de carpintero de su abuelo, Dilan aprendió a crear pequeños escenarios para jugar con una diminuta patineta de juguete que tenía cuando era niño, pues las dificultades económicas impedían a sus padres comprarle juguetes.

> *De muy chiquito yo no jugaba con muñecos ni con carritos, yo jugaba mucho con una patinetita chiquita que me habían regalado en la escuela y le pedí a mi mamá que me comprara una pista para jugar con ella, pero como no teníamos dinero para juguetes, me dijo: "pues le voy a decir a tu abuelito". Entonces, él me hizo unas escaleritas y unas mesitas para que yo tuviera un parque de Skate para mi mini patineta y me pareció todo muy bonito (Dilan_2023)*

Al observar a su abuelo trabajar Dilan jugaba e imaginaba, esto lo llevó a desarrollar una inteligencia espacial (Gardner, 2016) que se expresó en la medida en la que él tomó la iniciativa de hacer sus propias pistas de *Skate* al imitar el trabajo del abuelo y tener a la mano una serie de herramientas que él usaba.

> *Un día dije: "ahora, yo voy a hacerme un parque skate" y agarraba cartulina cascarón y con puro Diurex me hacía mis rampas para la patineta y todo eso, yo solito. Básicamente hacía la arquitectura de un parque para mi patineta y eso ya era casi, casi una maqueta de universidad. Yo veía como trabajaba mi abuelo y agarraba sus herramientas, al principio las agarraba para jugar, la escuadra, por ejemplo, era una pistola: "piug" "piug" y poco a poco mi abuelito se me acercaba y enseñaba, me decía: "mira esta es una escuadra y sirve para para que los ángulos estén bien en 90°" y lo le preguntaba ... "¿qué son 90° abuelito?" ya pues me explicaba (Dilan_2023).*

A partir de estos relatos de los estudiantes en su etapa infantil dentro de la matriz familiar podemos analizar la importancia de las prácticas estéticas y artísticas que en el seno

de la familia, pues en el caso de estos jóvenes, despiertan un interés y forman su sensibilidad de los niños hacia el prendamiento por distintos lenguajes artísticos: el caso de Michel por la música, el caso de Karen por los museos y actividades culturales, de Ximena por la literatura y el dibujo, el de Alexis por la escultura y de Dilan por el dibujo y el diseño.

A manera de cierre podemos decir que los relatos de los jóvenes nos hacen volver la mirada hacia la formación de la sensibilidad durante la infancia donde se establece un vínculo entre los prendamientos a prácticas artísticas con la configuración de una manera de ver, experimentar y transformar la realidad, lo que se convierte en la formación de una subjetividad que se objetiva en la acción creadora propia del lenguaje de las artes. Por otra parte, que los prendamientos con ciertas prácticas artísticas en la infancia en la matriz familiar dejaron una huella que intervino a futuro en la decisión por la profesión. Analizar la formación de la sensibilidad desde la matriz familiar en la etapa infantil también nos permite reflexionar sobre el papel de la universidad en su función sustantiva de difundir la cultura a través de propuestas de investigación e intervención, que por ejemplo rescaten a los museos como espacios de formación colectiva y comunitaria.

Los relatos compartidos por los estudiantes en este apartado destacaron la profunda influencia que el entorno familiar y las prácticas artísticas tempranas tienen en la formación de la sensibilidad y en la elección profesional. Cada experiencia singular, ya sea en torno a la música, el arte, la literatura o la creación manual, subraya cómo el capital cultural heredado y los estímulos recibidos en la infancia pueden modelar de manera duradera las inclinaciones y habilidades de los individuos. Estos testimonios no solo iluminan la importancia de la matriz familiar en el desarrollo personal y profesional, sino que también resaltan la necesidad imperiosa de que las instituciones educativas y culturales continúen fomentando y valorando las artes como ejes fundamentales en la formación integral de los jóvenes. Así, se abre una

reflexión sobre la responsabilidad de las universidades y otros espacios educativos en el fortalecimiento y la promoción de la cultura, asegurando que la riqueza de las experiencias estéticas continúe desempeñando un papel crucial en el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico en futuras generaciones.

6.2. Prácticas artísticas en el contexto educativo formal.

En este segmento nos adentraremos en el análisis de las prácticas artísticas dentro del contexto educativo formal, específicamente en las etapas de jardín de niños y primaria. Este recorrido examina las experiencias individuales de los estudiantes en relación con las actividades artísticas realizadas en sus respectivos entornos escolares y cómo estas experiencias contribuyen a una reflexión sobre la importancia de la educación estética en la formación integral.

A través de los relatos de Alexis, Dilan, Karen y Ximena, se explora cómo el contacto temprano con prácticas artísticas, desde el modelado con plastilina hasta la participación en bailables y actividades literarias, influye en el desarrollo de sus habilidades y sensibilidades. Además, evalúa cómo las estrategias pedagógicas relacionadas con el arte pueden tener un impacto significativo en el goce y aprendizaje de los estudiantes, así como las posibles limitaciones que surgen cuando las prácticas artísticas son reducidas a meras manualidades o se imponen de manera obligatoria. Este análisis busca iluminar cómo el contexto educativo formal puede fomentar o restringir el desarrollo de la creatividad y la apreciación artística en la infancia.

El análisis de las prácticas artísticas en el jardín de niños y la primaria revela tanto el potencial enriquecedor como las limitaciones del enfoque pedagógico hacia el arte en estos niveles educativos. A través de los relatos de los estudiantes, se observa cómo actividades aparentemente sencillas, como modelar plastilina o participar en bailables,

pueden fomentar el goce, la creatividad y el desarrollo de habilidades importantes. Sin embargo, también emergen desafíos significativos, como la tendencia a relegar el arte a un rol secundario y la imposición de estrategias pedagógicas que pueden resultar contraproducentes, como el uso obligatorio de la lectura para estimular el interés en la literatura. Estos hallazgos subrayan la necesidad de reexaminar cómo se integra el arte en el currículo escolar, buscando un equilibrio que permita a los estudiantes explorar y desarrollar su creatividad de manera significativa, sin sacrificar el goce y la conexión emocional con las actividades artísticas. La transición a las etapas educativas posteriores, como la secundaria y la preparatoria, continuará este análisis, ofreciendo una visión más completa de la evolución de la educación artística en la trayectoria escolar.

6.2.1. En el jardín de niños y la primaria

Alexis, el estudiante de ciencias de la educación, narró algunas actividades que hacía en el jardín de niños, desde ahí pudo rastrear un gusto por manejar distintos materiales con las manos especialmente con la plastilina, cuestión que se añadió a la experiencia dentro de la matriz familiar que se dio al contemplar a su padre construir y reparar cosas con las manos:

> *Recuerdo que en el jardín de niños jugaba con plastilina y me gustaba mucho, no aprendí a recortar, sigo sin saber recortar, pero sé trabajar diferentes materiales y sí recuerdo mucho la plastilina. Recuerdo el manejo de mis manos modelando plastilina (Alexis_2023).*

En el jardín de niños Alexis aprendió las figuras geométricas a través de lenguaje de la escultura en bajorrelieve o modelado como mediación didáctica, pues su maestra le pedía hacer las figuras geométricas con este material para memorizarlas y aprehenderlas. Alexis denota una sensibilidad especial en su sentido del tacto con relación a sus formas de aprender y conocer. Modelar le causa placer, se prenda del lenguaje artístico (escultura) y no del contenido (matemáticas) de tal forma que se apuraba a terminar de hacer las figuras

geométricas que su maestra le solicitaba para tener tiempo libre para formar animalitos de plastilina, esta actividad le permitía echar a volar la imaginación al preguntarse qué animales podía modelar, en qué posición hacerlos y cómo manipular la plastilina para obtener los mejores resultados.

> *En aquel momento, a partir de la actividad en clase, yo partía de hacer figuras simples como el círculo o un triángulo para hacer figuras más complejas como animales, me imaginaba cómo hacer un perrito porque lo recuerdo mucho y de hecho, sigo haciendo ese diseño; le daba forma al cuerpo, les ponía una colita, una cabeza, forma a las orejas, usaba mucho la imaginación para hacer formas más complejas a partir de una bola de plastilina (Alexis_2023).*

Sin otro recuerdo en particular sobre las prácticas artísticas durante su etapa preescolar Alexis lamenta no haber tenido contacto con la danza, ni la música salvo una pequeña orquesta que una de sus maestras organizó sin tener mucho impacto para él.

> *Desafortunadamente en mi jardín de niños no hubo danza, ni música solo recuerdo que una vez la maestra organizó una pequeña orquesta donde me tocó tocar el triángulo, cosa que se me hizo muy aburrida, más allá de eso, nunca tuve un acercamiento al arte (Alexis_2023).*

Aunque desde una perspectiva tradicional se ve a la educación artística como propia de la infancia (Acaso y Megías, 2017), llama la atención que en el caso de Alexis, a lo largo del jardín de niños, no haya podido reportar otras actividades significativas relacionadas con el desarrollo de otros lenguajes artísticos.

Por su parte Dilan, el estudiante de diseño industrial, recordó que durante el jardín de niños las actividades artísticas que realizó estaban principalmente relacionadas con la conmemoración de hechos históricos:

> *Recuerdo que entré al jardín de niños, en el Colegio Libertadores, ahí llevábamos mucho la parte artística para todo lo que eran eventos como el Día de la Independencia, Día de la Revolución, el Día de la Bandera, entonces los niños, con la maestra hacíamos muchas actividades de manualidades y de pintura. Aunque si llevábamos como dos horas a la semana de arte, sí, yo me acuerdo de que tuve mucho contacto con esta parte artística desde muy pequeño (Dilan_2023).*

Las prácticas artísticas en los espacios escolares suelen tener un lugar casi exclusivo a la preparación de representaciones teatrales, bailables o elaboración de manualidades relacionadas con las efemérides, según Acaso y Megías (2017) es el lugar que el pensamiento disciplinario de la educación tradicional da a la educación artística en el contexto escolar, al colocarla en el gueto de las manualidades, al arte le resulta imposible ser concebido como una metadisciplina que funge como arquitectura de la construcción de conocimiento y de subjetividad, es decir como elemento de formación. Para Eisner (2002) el currículum media y da valor a los ciertos conocimientos y desarrollo de competencias, la educación artística suelen tener una carga horaria mínima en educación básica en comparación con las horas establecidas para las clases de español y matemáticas, de esta manera se entiende que aprender estas materias es mucho más importante que aprender arte. Pasamos ahora a revisar los relatos de los estudiantes con respecto a sus etapas en educación secundaria y preparatoria.

Semejante al caso de Dilan, Karen recuerda que en el jardín de niños las actividades artísticas más significativas fueron los bailables y que ella los disfrutaba mucho.

> *De ese jardín de niños recuerdo que me gustaban mucho los bailables, porque a mí me gustaba mucho bailar. En los festivales hay fotos donde estoy disfrazada, por ejemplo en Navidad, la pastorela y todo eso... (Karen_2023).*

Ximena, la estudiante de filosofía, encontró que su gusto por la literatura también tuvo lugar en el contexto escolar, la materia de español era su favorita pues ahí tenía oportunidad para leer.

> *También disfruté mucho las actividades donde teníamos que leer los libros de texto para nuestra clase de español (Ximena_2023).*

Sin embargo, la estudiante narró cómo en la matriz escolar ella pasó del disfrute de la literatura por el odio hacia ella, dado que con el afán de promoverla, el dispositivo

pedagógico se organizó a partir de la obligación, lo cual resultó en un gran desacierto, pues generó una condición de prendimiento, sometimiento de la capacidad de goce.

> *Pero sí recuerdo que a finales de primaria nos estaban obligando a leer libros que ellos nos daban y estaba horrible la verdad y yo en ese momento hasta dije: "creo que no me gusta para nada leer" y hasta lo odié, para mí era un martirio tener que leer los libros que ellos nos daban y entonces yo me quedé en esa idea de que ya no me gustaba leer (Ximena_2023).*

En la escuela primaria de Ximena buscaron estimular la lectura a través de la obligación a leer a los estudiantes libros con los que no conectaban emocionalmente. Quien leía recibiría premios, quien no, castigos. En el caso de esta estudiante, ese tipo de prácticas devino en una aversión por la lectura, un prendimiento.

Según los relatos de los estudiantes las etapas de preescolar y primaria dan a la educación artística el espacio de las manualidades que en algunos casos acompaña la conmemoración de eventos históricos, la elaboración de manualidades y de bailables propios de las festividades a lo largo del ciclo escolar como la Navidad. En algunos casos como en el de Alexis y Dilan, vemos que en el jardín de niños las prácticas artísticas brindan goce, placer y desarrollo de habilidades, donde por ejemplo, vimos como el lenguaje de la escultura es utilizado como medio didáctico para la enseñanza de las matemáticas.

Por otra parte pudimos observar cómo una estrategia que buscaba favorecer el gusto por la literatura resulta contraproducente ya que la obligación por leer detona en ella un prendimiento hacia aquello que antes apreciaba tanto, lo que cuestiona las formas en las que distintos dispositivos pedagógicos buscan la alfabetización artística. Por su puesto que el caso de Ximena puede estar inscrito en la urgencia por mejorar los estándares de lectura a nivel nacional, en este caso la meta es loable pero el medio resultó inadecuado.

En síntesis, las experiencias artísticas de los estudiantes durante el jardín de niños y la primaria ilustran una variedad de enfoques y resultados en la integración del arte en la

educación temprana. Mientras que actividades como modelar plastilina y participar en bailables proporcionaron goce y desarrollo de habilidades creativas, la limitación a manualidades vinculadas a eventos históricos y la imposición de lecturas obligatorias reflejan una visión reduccionista y a menudo contraproducente del arte en la formación escolar. Los relatos de los estudiantes subrayan tanto el potencial enriquecedor como las deficiencias de la educación artística en estos niveles, destacando la necesidad de un enfoque más equilibrado y flexible que reconozca el arte no solo como una actividad decorativa, sino como una herramienta vital para el aprendizaje y el desarrollo integral. A medida que avanzamos hacia las etapas de secundaria y preparatoria, resulta esencial considerar estos hallazgos para mejorar y diversificar las prácticas artísticas en el currículo educativo.

6.2.2. En la secundaria y en la preparatoria

En este apartado abordamos las prácticas artísticas que los estudiantes llevaron a cabo durante la etapa escolar que corresponde con la secundaria y preparatoria en su etapa de adolescencia. A diferencia de la educación preescolar y primaria, en la etapa de la educación secundaria y preparatoria son menos significativas las referencias que los estudiantes hicieron con respecto a sus prácticas artísticas en el contexto de la matriz escolar.

Ximena, por ejemplo narró que las clases de arte en secundaria estuvo a cargo de maestros que no ponían empeño en su trabajo por lo que no tuvo la oportunidad de aprender cosas nuevas:

> *En secundaria tuve materias de arte que cursaba en la escuela, pero realmente las personas que estaban ahí para enseñarnos nunca pusieron atención y empeño en su trabajo, entonces realmente no aprendí mucho en ese tiempo (Ximena_2023).*

Al respecto de este comentario la discusión podría versar sobre el tema de la formación de docentes de artes y su desarrollo profesional, tema que no es propio de esta

investigación, sin embargo, puede considerarse como una línea de investigación a futuro al problematizar las condiciones de formación inicial, laborales y de desarrollo profesional del grupo de docentes que se dedican a la enseñanza de las artes en la formación básica y a su vez de los profesores de artes quienes laboran en las universidades principalmente en los departamentos de difusión cultural. También resultaría relevante conocer los saberes y experiencias recogidos a lo largo de sus trayectorias como docentes en el campo de la educación artística, así como los problemas que enfrentan, cómo han logrado intervenir y cuáles son las áreas de oportunidad que identifican como ejes para fortalecer su práctica educativa, así como la identificación de sus necesidades de desarrollo profesional, en el marco de la formación continua.

Dilan relató haber tenido una clase de artes, en la cual aprendió distintas técnicas de representación con el uso de diversos materiales.

> *En la secundaria llevé artes también, aprendí muchas técnicas de representación como acuarela, lápiz, crayola y de más... y era a hacer pinturas, carteles, cositas con papel china. Me gustaba mucho, pero era solo en el contexto de la clase de artes (Dilan_2023).*

A partir de su relato retomamos las ideas de Eisner (2002) para quien en el contexto de la educación artística cada material se impone como referencia sensible ante la experiencia creativa del estudiante, en ese sentido la invitación del autor es a enriquecer y diversificar los materiales con los que se trabajan los proyectos en las aulas, ya que esto puede favorecer que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas y estimulen sus capacidades imaginativas pues el resultado es que los estudiantes aprender a pensar a partir de la diversidad de materiales que se les ofrecen pues cada nuevo material ofrece nuevas formas de pensamiento y de intervención. Si bien el relato del estudiante no nos permite acceder a una experiencia completa al respecto de lo que plantea el autor, reflexionamos en torno a cómo la práctica

educativa en las universidades podría incluir el uso de diversos materiales con la finalidad de estimular la creatividad y desarrollar habilidades sensibles y cognitivas que permitan a los estudiantes acceder a formas de aprendizaje y de construcción del conocimiento más significativas.

Michel, el estudiante de ingeniería relató que fue víctima de violencia los primeros días de la secundaria cuando un compañero se le lanzó a los golpes, esta experiencia fue tan traumática que él y sus padres decidieron sacarlo de la escuela, dándole oportunidad para volver a la escuela cuando estuviera listo, mientras tanto, dado el gusto por la música adoptado en su matriz familiar, Michel decidió estudiar guitarra de tiempo completo para lo cual sus papás contrataron maestros que le daban clases particulares de música, situación que fue interrumpida por cuestiones de salud.

> *Yo quería ser guitarrista entonces, mis papás contrataron maestros para darme clases de guitarra y pues me iba muy bien, pero tuve problemas médicos y me tuvieron que operar de un lipoma y de una cuestión aórtica en el corazón, fueron unas cuestiones complicadas, pero sobreviví (Michel_2023).*

Con el paso del tiempo y una vez recuperada su salud cuando Michel cumplió 15 años, decidió retomar la educación secundaria en un programa de escuela para adultos de carácter semiescolarizado y de esa manera obtuvo su certificado. En su relato, no hay referencias con respecto a prácticas educativas en esta modalidad de estudio.

Alexis y Karen, al igual que Michel, no encontraron experiencias significativas a lo largo de su trayectoria escolar en la secundaria. De modo tal que esta, puede ser otra línea de investigación emergente dado que parece ser un espacio de oportunidad para el desarrollo los estudiantes. Por lo que se refiere a la experiencia de los estudiantes en la preparatoria, el caso es parecido a lo que sucede en secundaria, lo que apoya en algún sentido la tesis de Acaso y Megías (2017) quienes afirman que desde una perspectiva disciplinar y tradicional de la

educación artística, ésta corresponde a las infancias, como si en el terreno del desarrollo de las adolescencias y juventudes no tuviera gran peso formativo, infantilizar el objeto pedagógico de la educación artística es tan perjudicial.

Ximena, narró que en preparatoria asistió a un taller de porras (actividad híbrida que reúne aspectos artísticos y deportivos), la cual era una clase optativa de carácter extracurricular. La estudiante narró que esta experiencia fue muy placentera y le trajo bienestar a nivel emocional pues el taller fortaleció su autoestima. En el aspecto de su creatividad la estudiante narró que a lo largo de este taller ella sintió confianza para proponer coreografías diseñadas por ella, así como pistas musicales para las mismas.

> *En cuanto a lo que tiene que ver con el taller sí me gustó muchísimo, lo disfruté muchísimo, porque conocí personas nuevas, hice nuevas amistades y algo que también me quedó mucho de esa experiencia fue tener más seguridad en mí misma y el poder atreverme a aportar nuevas ideas; de proponer nuevos movimientos como nuevos pasos, posturas de grupo o comenzaba a hacer propuestas de qué canciones utilizar o cosas así (Ximena_2023).*

En este caso vemos cómo en un taller de porras que fusiona la matriz artística con la matriz deportiva se encuentran distintas formas de desarrollo personal con relación a la educación estética en tanto forma de establecimiento de relaciones sensibles y creativas consigo mismo, con los otros y con lo otro pues Ximena, adquiere seguridad y desarrolla habilidades de liderazgo en medio del desarrollo de procesos creativos relacionados con la creación de coreografías.

En cuanto a Alexis, el estudiante de ciencias de la educación refirió que durante la preparatoria no tuvo clases relacionadas con el arte. Recordó y reconoció que fue una etapa emocionalmente difícil donde perdió toda motivación por el estudio y se sintió lleno de nostalgia al apercibirse de que su etapa infantil había terminado y con ella se habían ido sus

hermanos mayores y sus primos con quienes jugaba todos los días en su barrio después de salir de la escuela.

> *Yo fui prácticamente a la misma primaria, a la misma secundaria y a la misma prepa que mis hermanos fueron, pero cuando yo llegué a la prepa fue justo cuando mi hermano mayor y algunos primos se fueron, habían crecido, ya iban a trabajar o a estudiar a otros lados y esa calle donde solíamos jugar todos se quedó vacía y sentí por primera vez la soledad y me di cuenta de que ya había crecido. Fue un cambio a nivel emocional muy fuerte y por eso creo que la prepa fue muy emocional para mí (Alexis_2023).*

La etapa de la adolescencia es un momento complejo de desarrollo para los individuos, en esta etapa las prácticas artísticas podrían ser un espacio para que los estudiantes pudieran explorar distintas formas de expresión para dar salida a la diversidad de estados emocionales que detona esta etapa de desarrollo. Se sabe que las prácticas artísticas pueden ser útiles para resolver conflictos y desarrollar procesos de resiliencia (Freyre, 1970; Sanguinetti, 2018; Lobo y Yurén, 2021), además de que pueden desarrollar un compromiso colectivo que provoque en los individuos el deseo por compartir los sentimientos (Sánchez, 2010). Al respecto consideramos que otra línea de investigación emergente podría estar vinculada con el tipo de acompañamiento que las prácticas artísticas pueden tener en el desarrollo socioemocional durante la etapa escolar de la secundaria y la preparatoria que puedan prevenir las prácticas que puedan poner en riesgo la salud física y mental de esta población.

A diferencia de los otros estudiantes Dilan sí refirió haber tenido experiencias significativas con el arte a lo largo de la preparatoria, específicamente en la materia de Dibujo Técnico. Dada la experiencia de enseñanza con su abuelo cuando era niño, el estudiante de diseño ya poseía una experiencia previa y había desarrollado un prendamiento: capacidad de goce y disfrute por el dibujo, así como habilidades muy concretas al dibujar, quizás por ello pudo conectar en su gusto por esta materia:

> *En la prepa me gustaba mucho la materia que se llamaba dibujo técnico que es esta parte de planos y de dibujos isométricos, de hacer figuras, utilizar planos, tornillos, cuestiones mecánicas, todo bien detallado con medidas y todo y justo esa materia me gustó muchísimo y es que eso realmente nunca me dejó de gustar y ahí fue cuando me decidí a entrar a diseño industrial (Dilan_2023).*

La clase de dibujo técnico en la preparatoria condensa la experiencia previa que Dilan obtuvo en la matriz familiar con las enseñanzas de su abuelo y trasciende a un aspecto que orienta su decisión vocacional. Aquí vemos cómo las prácticas artísticas en la matriz familiar y escolar, cuando resultan significativas, pueden ser por ejemplo un puente hacia la elección de carrera, como la identificación por parte de los estudiantes de su elemento, aquello que les causa placer y les ayuda a comprender y vivir el mundo, en ese aspecto, la práctica artística es educación estética, en ejemplos como este podemos identificar otro aspecto de la importancia de la educación estética en la formación.

Karen la estudiante de biología y Michel no refieren haber tenido experiencias significativas con respecto a prácticas artísticas en la educación preparatoria. En el caso de Michel, él obtiene su certificado de preparatoria a través de un examen general de conocimientos, por lo que carece de una experiencia escolarizada al respecto, y por lo que se refiere a la prueba estandarizada que realiza para obtener su certificado, el área que corresponde a la educación artística no aparece como contenido relevante en su relato.

El análisis de las prácticas artísticas durante la etapa de secundaria y preparatoria revela una notable disminución en la relevancia y el impacto de las experiencias artísticas en comparación con las etapas previas de la educación. Los relatos de los estudiantes destacan una falta de atención y dedicación en las clases de arte, con algunas excepciones donde las experiencias artísticas desempeñaron un papel significativo en el desarrollo personal y profesional. La evidencia sugiere que, mientras que algunas experiencias en la educación secundaria y preparatoria pueden fomentar habilidades y actitudes positivas, en general, estas

etapas parecen ofrecer menos oportunidades para el desarrollo artístico en comparación con la educación preescolar y primaria. La falta de continuidad y profundidad en la enseñanza artística en estas etapas, como lo indica la experiencia de estudiantes como Ximena, Alexis, y Karen, subraya la necesidad de revisar y fortalecer la formación de docentes y los programas de arte para asegurar que estos sean contextos significativos y enriquecedores. A su vez, la experiencia positiva de Dilan en Dibujo Técnico y el impacto del taller de porras en Ximena sugieren que, cuando se implementan adecuadamente, las prácticas artísticas pueden tener un impacto profundo en el desarrollo personal y profesional. Este análisis no solo refuerza la importancia de una educación artística integral y continua, sino que también abre nuevas líneas de investigación para explorar cómo estas prácticas pueden ser mejoradas y utilizadas para apoyar el desarrollo socioemocional durante la adolescencia.

6.3. En el contexto no formal de la educación.

En este apartado, nos adentramos en el análisis de las prácticas artísticas que los estudiantes experimentaron en el contexto de la educación no formal, abordando su desarrollo desde la infancia hasta la juventud. A diferencia de la educación formal, la educación no formal ofrece oportunidades alternativas para la exploración artística, a menudo facilitadas por la familia o centros comunitarios, y que pueden tener un impacto significativo en la formación de los individuos. A través de los relatos de Karen, Ximena, Alexis, Michel, y Dilan, observamos cómo estas experiencias fuera del ámbito escolar tradicional han influido en sus habilidades creativas y en su desarrollo personal. Desde el taller de arte de Karen, que profundizó en la relación entre colores y emociones, hasta la inmersión de Alexis en el mundo de los alebrijes, pasando por la evolución musical de Michel y el autoaprendizaje de Dilan en música electrónica, cada experiencia ilustra cómo la educación no formal puede complementar y enriquecer la educación estética. Este análisis revela la importancia de estos espacios

alternativos como catalizadores de crecimiento y creatividad, y sienta las bases para explorar cómo estas experiencias pueden integrarse y aprovecharse en la educación formal.

Karen la estudiante de biología narró su experiencia en un taller de artes al que asistió cuando era niña, en ese taller aprendió a reconocer la relación entre los colores y la emociones en la producción de imágenes.

> *Me acuerdo de que mi mamá me metió a un taller de arte. En ese taller nos hablaban mucho de los colores, de cómo influyen en tu vida: el negro, el rosa, el azul, todos tenían relación con un sentimiento. De repente me acuerdo de eso porque pienso que ciertos colores te pueden hacer tener ciertas sensaciones, por ejemplo, estar en un cuarto azul como que sí te genera tristeza, o cómo hay colores que te hacen sentir apagado y todo eso, o colores que te hacen sentir feliz, como el amarillo, el rosa fuerte, eso lo único que me quedó del taller (Karen_2023).*

El lenguaje narrativo propio de las artes permite hacer vínculos a manera de pensamiento divergente a través de algunos ejercicios, si bien existe la teoría de la psicología del color, el ejercicio de la producción gráfica a través de las emociones y los colores que las representan supone un ejercicio de despliegue de creatividad para la estudiante. En este sentido, la matriz familiar a través de la madre de Karen posibilita el acceso a una actividad propia de la educación no formal que se ofrece en la ciudad donde ella vive y la provee de experiencias que a la fecha la estudiante recuerda como gratas y útiles, sin embargo, lamentó que a lo largo de su trayectoria escolar en el futuro, no tuvo acceso a más actividades de este tipo.

A lo largo del jardín de niños Ximena tuvo clases de danza desde jardín de niños hasta secundaria. Ella disfrutaba tanto bailar en ese entonces que deseaba ser bailarina de grande.

> *Recuerdo mucho que tenía danza en preescolar y todavía en primaria, en primaria también tomé clases de baile y me gustaba mucho bailar de hecho desde chiquita yo tenía como el sueño de dedicarme a bailar pero bueno al final ya no sucedió así. Lo que más disfrutaba era sentir la libertad de poder moverme, moverme o sea tener la libertad de sentir la música y poder bailar como sintiendo*

> *la música, no se la sensación de poder conectar con la canción, con la música y también con la libertad de mi cuerpo (Ximena_2023).*

Bailar proveyó a Ximena una sensación de libertad mientras exploraba las posibilidades de su expresión corporal en concordancia con la música que escuchaba. Por su parte, Alexis narró su experiencia al entrar al taller de alebrijes en un centro cultural al cual lo llevaron sus padres con la intención de tener clases extra de matemáticas para aprender las divisiones, sin embargo, al ver a unos niños haciendo alebrijes en un aula contigua Alexis quedó cautivado y no quedó remedio más que inscribirlo a dicho taller.

> *Los alebrijes me llamaron mucho la atención; sus colores y formas, yo nunca había visto alebrijes, hasta ese momento que estaba aprendiendo divisiones y volteaba al salón de al lado a ver cómo los niños hacían sus alebrijes (Alexis_2023).*

Alexis había crecido viendo a su padre hacer y reparar cosas con las manos y al mismo tiempo desde jardín de niños había descubierto su gusto por modelar plastilina, por lo que al entrar al taller de alebrijes desarrolló una sensibilidad vinculada con el sentido del tacto, la percepción y la posibilidad creativa que le brindaron los nuevos materiales.

> *Este taller amplió totalmente mis posibilidades creativas pues pasé de modelar figuras con plastilina a utilizar alambre, periódico y engrudo. Otra vez estaba ese gusto por sentir con las manos el engrudo frío, viscoso mezclado con el periódico mojado, me llamó mucho la atención otra vez el tocar las texturas y poder crear algo con las manos (Alexis_2023).*

El taller de alebrijes, a su vez, le dio la oportunidad de comprender los procesos creativos y crear formas de trabajo para afrontar sus propios proyectos de elaboración a través de esta sensibilidad por los diversos materiales.

> *Y justamente ese es el proceso creativo que sigo: agarrar un alambre, darle forma y ya después veo cómo lo voy rellenando de un lado, lo voy rellenando de otro, le voy dando una cierta forma o, ya que está incluso hecho, creo que le puedo cambiar algo y lo deshago y lo vuelvo a hacer. Un alebrije se puede armar en un día, pero yo tardo hasta una semana, porque hago cambios constantes al darle la forma que voy imaginando (Alexis_2023).*

Desde los nueve años hasta la fecha Alexis ha hecho alebrijes, los cuáles han evolucionado en tamaño y complejidad, solamente durante la preparatoria, como se mencionó en el capítulo anterior, debido a una desmotivación generalizada causada por la indiferencia de sus maestros, Alexis dejó de crear en este sentido.

Como leímos renglones arriba, el desarrollo musical de Michel inició cuando dejó de asistir a la secundaria regular y tomó clases particulares de guitarra. Una vez listo, retomó sus estudios formales en un sistema semiescolarizado y logró obtener su certificado. Michel continuó sus estudios musicales y una vez que ganó expertiz, al intentar ser parte de la Orquesta Juvenil de Cuernavaca, descubrió al instrumento musical que lo cautivó y que estudio por años, el chelo.

> *Una vez que terminé la secundaria me dediqué a estudiar música, me metí a una orquesta sinfónica juvenil, a tocar el chelo, en realidad yo quería guitarra, pero en la orquesta sinfónica no había guitarra entonces llegué y me dijeron: "yo sé que a ti te va a gustar el chelo" y yo respondí: "no lo sé" y de repente estaban unos chicos tocando un chelo al lado de mí, yo no sabía que era el chelo ni nada y dije: "yo quiero tocar eso" y me dijeron: "eso es el chelo" y dije: "¡perfecto!" (Michel_2023).*

Michel trabajó para poder pagar las clases de chelo que le permitirían concursar por un lugar en una orquesta sinfónica de la ciudad de México, durante meses se preparó arduamente, sin embargo, por cuestiones de su edad, después de un proceso complejo y agotador no logró obtener ese sitio, lo que lo llevó a reflexionar en decidir no dedicarse profesionalmente a la música. Meses más tarde, se inscribió a un diplomado en laudería que ofrece el CMA (Centro Morelense de las Artes), así como a una escuela de música dentro de una universidad particular. Con estos conocimientos, con la necesidad de trabajar obtuvo un puesto de reparación en una tienda de instrumentos donde descubrió su gusto por la electrónica.

Dilan en el contexto de la educación no formal y de manera autodidacta aprendió a hacer música electrónica a través de su apropiación hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El estudiante de diseño industrial, después de pasar años de su infancia bailando *Tectonik* aprendió a bajar las aplicaciones que se utilizan para hacer mezclas musicales, de esta manera el desarrollo de la internet y la posibilidad de tener acceso a ella, le permitieron explorar y experimentar la creación musical.

> *Cuando pasé a segundo y tercer grado de secundaria ya estaba muertísima toda la cuestión del movimiento del Tectonik, pero yo ya había generado un gusto enorme por la música electrónica y dije: bueno, a mí me gusta mucho la música electrónica, pero ¿cómo se hace este tipo de música?, ¿cómo empezaba? Comencé a escuchar mucha música electrónica y busqué en la laptop cómo podía aprender a hacerla. Fue cuando encontré una aplicación que se llama Virtual DJ descargué gratis la versión de prueba y de ahí fui poco a poco fui aprendiendo a mezclar. Justo después de un año de estar experimentando encontré la forma de cómo se hace la música porque durante todo ese tiempo me dediqué a investigar todo, yo solito (Dilan_2023).*

A manera de cierre de este apartado podemos constatar que la educación estética tiene lugar en distintos espacios de socialización y muchos de estos espacios parten de la oferta educativa no formal, en la cual también los individuos adquieren una subjetividad que les permite relacionarse consigo mismos y con lo otro de manera sensible y creativa al adquirir habilidades, competencias y modos de ser particulares. En el siguiente y último apartado analizamos las prácticas artísticas narradas por los jóvenes en el contexto de su experiencia como estudiantes universitarios.

6.4. En la experiencia universitaria

En este apartado abordamos las cuestiones relacionadas entre las prácticas artísticas y la experiencia estudiantil en la universidad, en este caso, las experiencias de los jóvenes con distintos lenguajes artísticos se mezclan o intercalan con los procesos de formación en la universidad. Analizamos las posibilidades que estos cruces nos ofrecen con respecto a la

importancia de la educación estética en la universidad desde distintos momentos y espacios en la formación universitaria vinculados con los aprendizajes y las actividades en las aulas, la oferta cultural de la universidad y de las distintas facultades, así como la incorporación de los sedimentos de las prácticas artísticas que lograron condensarse en la experiencia estudiantil universitaria.

Pineda-López et al (2019) indican que las universidades fortalecen a la sociedad en la medida en la que los científicos que se forman en ellas sean creativos y desarrollen una inteligencia colectiva que sea instrumento de cambio y apertura. La creatividad en el contexto de la formación universitaria es fundamental para la formulación de nuevas preguntas de investigación, la búsqueda de nuevos problemas de investigación y la producción de nuevos conocimientos (Getzels y Csikszentmihalyi, 1975 citados en Bahía, 2008). Michel muestra la manera en que su formación como músico le permitió desarrollar su creatividad en términos de la resolución de problemas propios de la ingeniería.

> *Hacer música y formar parte de una orquesta me enseñó la diversidad de formas en las que podía resolver problemas y eso es innovar. La música me enseñó a no encapsularme en una sola posibilidad de resolución de un problema si no a ver que siempre hay otras maneras de resolverlo o sea, tienes que ingeniártelas para ver cómo lo resuelves, creo que de eso se trata la creatividad. Cuando llegué a estudiar ingeniería en las clases me ponían problemas para resolver pero gracias a la música yo ya sabía que se trataba de tomar las herramientas que me daban mis profesores e ingeniárselas para resolver esos problemas buscando una y otra vez, diversas opciones (Michel_2023).*

Comprendemos desde las ideas de Pineda-López Sánchez-Velásquez et al. (2019) que la enseñanza universitaria requiere marcos epistémicos transversales e interdisciplinares para posibilitar la generación de respuestas y soluciones a las complejidades que plantea la sociedad actual. Esta situación nos permite pensar en las formas de incorporación de estos marcos epistémicos transversales y formas de hacer interdisciplina en la enseñanza universitaria a través de las prácticas artísticas. En este sentido, relato de Michel muestra

cómo tocar para una orquesta juvenil, le brindó las herramientas para desempeñarse de manera sistemática y metódica, como desarrollo de habilidades que puso en práctica al enfrentar los problemas propios de la ingeniería.

> *Dedicarme a la música me ayudó mucho porque si de por sí soy metódico para hacer las cosas, esta facultad me ayudó mucho en la carrera de ingeniería, y mucho en la parte que ahora estoy enfocado que es la electrónica, soy mucho de hacer las cosas por pasos, por secciones, una a la vez; en vez de agarrar todo el panorama y eso lo aprendí justamente de la música (Michel_2023).*

En este caso, la interdisciplina no solo se justifica como la adhesión de saberes disciplinares para resolver problemas, sino en la adhesión de saberes práxicos (Yurén, 2013) propiciados en el estudio de otras disciplinas como en este caso las artísticas. En el caso de Michel el desarrollo de la creatividad e innovación en el conocimiento de la ingeniería tienen que ver con la posibilidad de *"no encapsularse" (Michel_2023)* en una sola vía como camino para dar solución a una situación problemática sino estar preparado para abrirse a la infinidad de posibilidades de resolución de un problema, situación que aprendió su experiencia durante su formación como músico.

En su caso Alexis, estudiante de Ciencias de la Educación mencionó:

> *Nunca he tenido la oportunidad de presentar mis productos de aprendizaje que no sea de manera plana, de una sola dimensión o que use algún lenguaje artístico. Hasta ahora, lo máximo que he hecho es un mapa en el cual representé de manera gráfica diversos argumentos teóricos que leí en un artículo sobre estrategias motivacionales y cómo se ligan a las necesidades reales en el aula, todo eso logré representarlo gráficamente en un mapa, para eso tuve que usar muchísima imaginación (Alexis_2023).*

Rivas, Cortés González y Márquez (2018) afirman que la enseñanza universitaria persiste un paradigma academicista de carácter positivista y racionalista que resulta ser hegemónico en la medida en que refuerza la reproducción de los sistemas educativos y reduce la capacidad de cambio prolongando el pensamiento y las prácticas del neoliberalismo, sin embargo, en los últimos años están emergiendo nuevos paradigmas en la enseñanza que

buscan transformar las prácticas donde se entiende a la formación universitaria desde un mirada multidimensional (que se compone por sujetos en contextos desarrollando procesos) y que se apoya en metodologías de aprendizaje "interactivas, significativas, dialógicas, cooperativas y colaborativas" (Cortés-González, Sánchez-Mesa y González-Alba, 2018, p. 109).

Alexis también comentó que desde que comenzó la carrera se inscribió en la Dirección de Cultura al taller de cartonería y de pintura, esta experiencia le permitió mejorar sus técnicas y crear alebrijes más complejos:

> *Al entrar a la universidad retomé los alebrijes, me metí dos veces al taller de cartonería. Ahí hice el alebrije más grande que tengo, mide como un metro, está enorme, está grandote, es como una arañota hice otro más grande, se parecen mucho pero en vez de ser una araña, el otro está en dos patas (Alexis_2023).*

Al tener la necesidad por esculpir más detalles en las figuras y dada su sensibilidad táctil, Alexis dejó la cartonería para explorar otros materiales más profesionales como la masa epóxica y la porcelana fría, al mismo tiempo se hizo de herramientas propias para trabajar estas nuevas texturas y quedar prendado de la escultura. Ambos talleres; el de pintura y cartonería contribuyeron con el aprendizaje de diversas técnicas para mejorar sus piezas de cartón y tener un espacio para desarrollar su afición por los alebrijes. Estos talleres no solamente aportaron conocimientos técnicos propios del lenguaje escultórico sino que se convirtieron en espacios donde el estudiante experimentaba una sensación de tranquilidad y relajación.

> *Hacer escultura me tranquiliza mucho aunque puedo tardarme cinco horas haciendo simplemente los pies de un personaje, me relaja mucho, o sea esas cinco horas no las siento, se me van volando como que es algo muy muy relajante el hacer las esculturas (Alexis_2023).*

Por su parte, Ximena también asistió a varios talleres que oferta la Dirección de Cultura de la universidad, siendo el de encuadernación artesanal uno de los más

significativos. Sin embargo, debido a la carga de trabajo académico que le exigía la licenciatura, la estudiante dejó de asistir a este tipo de talleres por lo que pudo aprovecharlos principalmente durante los primeros semestres de la carrera.

> *Sí, de hecho, tomé algunos talleres en los primeros semestres ahorita ya no porque no me da tiempo, en los primeros semestres tomé el taller de encuadernación artesanal, que me encantó, de hecho hasta la fecha lo sigo haciendo, ya no en el taller pero sigo haciendo encuadernación y también llegué a tomar un taller de grabado y un taller de pintura acrílica (Ximena_2023).*

La estudiante dijo que estos talleres la ayudaron a desarrollar su creatividad y fueron un espacio importante de socialización durante la pandemia. Es de reconocerse en este sentido, el esfuerzo que la Dirección de Cultura hizo para permanecer como una oferta real para la educación integral de los estudiantes en modo virtual durante la etapa de confinamiento.

> *Los talleres me ayudaron mucho justo a desarrollar más mi creatividad, también ayudó mucho que conocer más personas, porque además dos de sus talleres fueron en el tiempo de pandemia, entonces en ese tiempo era más difícil conocer a las personas, socializar y así entonces gracias a eso sí me sirvió mucho, pero da igual me ayudaron mucho como en ese proceso creativo y en el saber gestionar mi sentido creativo (Ximena_2023).*

Estos talleres les ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de conocer sus propios procesos creativos y de organizarlos en aras de obtener distintos productos: ya sea un cuaderno hecho artesanalmente, una pintura o un grabado. Al interior de las relaciones entre el objeto y el sujeto que crea artísticamente, Eisner (2002) plateó que existen varias posibilidades educativas que han sido poco visibilizadas, sobre todo cuando se piensa que el terreno de la educación artística en la universidad es también accesorio. Un ejemplo de ello lo encontramos en el caso de Alexis quien hizo a lo largo de su entrevista un paralelismo entre el proceso creativo de hacer una pintura o un alebrije con la manera en la que logró ir

apropiándose del saber pedagógico como estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

> *Nunca tenía claro cómo iba a salir el alebrije yo decía: "lo estoy pensando de una manera, pero no estoy siguiendo el plan que se necesita seguir para que quede de esa manera" entonces prácticamente estoy: "a ver qué me sale, a ver qué me sale, a ver qué me sale..." Y a inicios de la universidad también era mucho así: "a ver si lo aprendo, a ver si me lo puedo apropiar" (Alexis_2023)*

A través de la educación artística las personas desarrollan la capacidad de establecer relaciones cualitativas entre los diversos elementos que integran a la obra en creación y los criterios que se establecen para instaurar juicios de valor en torno al objeto que se crea, este proceso integra a la sensibilidad con el pensamiento (Eisner, 2002). A su vez el pensamiento artístico enseña que uno puede rendirse ante lo que el propio proceso de trabajo creativo propone, lo que denota flexibilidad en el pensamiento y en las formas de estructurar los caminos de construcción del conocimiento, pues en la creación artística no hay un solo camino trazado, por el contrario, existe cierto oportunismo que, si se reconoce y se le da lugar, puede capitalizar situaciones emergentes que inviten a proponer nuevas relaciones, formas, posibilidades o caminos, que llevan a nuevas o distintas metas (Eisner, 2002).

Pasados los años, con más experiencia Alexis desarrolló una forma particular y flexible de crear artísticamente al extraer de cada obra realizada un aprendizaje.

> *Hacer una pintura implicó para mí resolver cómo crear sombras o cómo hacer las olas, cuando lo logré ese conocimiento ya se quedó en mí y a la siguiente pintura que hacía, ya podía integrarlo. Cada alebrije que hice me dejó un aprendizaje ¿cómo hacer patas?, ¿cómo hacer cuernos? Puedo notar la evolución del primer alebrije que hice al último, pues extraje de cada uno los aprendizajes para crear otro nuevo más complejo. Entonces en cuanto a mi aprendizaje en la universidad siento que también llegué a ese punto de ir extrayendo lo poquito que he aprendido en cada semestre para llegar a un punto donde se condensa lo que he ido extrayendo de las lecturas y exposiciones (Alexis_2023).*

El estudiante notó que su evolución en la licenciatura fue muy parecida a la manera en la que logró ir integrando los conocimientos adquiridos semestre con semestre y proyectándolos a su futura intervención educativa como docente en las aulas.

> *Siento que la escultura del camaleón me ayudó mucho a ver la posibilidad de construir algo de manera ordenada o metódica, reconociendo las partes para llegar a un conjunto completo y que este aprendizaje lo puedo aplicar también dentro del aula, puedo aplicar estos mismos pasos para poder llegar a un producto final (Alexis_2023).*

Alexis relacionó, como en el caso de Michel, lo aprendido a través de las prácticas artísticas con el campo de lo profesional, en su caso, trasladando una forma de trabajo construida con base en la experiencia de su proceso creativo al realizar alebrijes que él caracteriza como ordenada y metódica al trabajo que como docente realizará en el futuro dentro del aula. Michel, Dilan y Karen no participaron de la oferta de la Dirección de Cultural de la universidad, en el caso de Dilan, el factor emocional durante el confinamiento por la pandemia fue uno de los factores por los cuales no se involucró en este tipo de actividades.

> *No he participado para nada en los talleres de la dirección de cultura pues por la pandemia porque justo en ese momento tampoco me interesé por buscar algo así, es que no sé cómo decirlo pero fue muy frustrante toda la pandemia, nunca me había sentido tan mal de hacer las cosas, de tener clases en línea y llevar así mi carrera y también la parte social me hizo mucha falta estar en contacto con mis amigos que tampoco salía para nada y aunque tenía amigos ahí en Zihua poco a poco les fui dejando de hablar y ellos me dejaron de hablar también entonces eso si caló un poco, pero ya estoy regresando (Dilan_2023).*

Dilan sintió frustración y malestar por llevar a cabo sus primeros semestres de la carrera en confinamiento, tuvo que regresar a Zihuatanejo y se aisló poco a poco, en ese sentido perdió la motivación por participar en actividades culturales. Ya de vuelta a la universidad, cuando esta abrió sus puertas a las clases presenciales se dedicó a tomar talleres en la facultad de diseño para tratar de subsanar aquello que no logró aprender en pandemia. La ardua formación artística en música que tuvo Michel lo llevó a aspirar por un puesto en

una orquesta filarmónica en la Ciudad de México, en ese entonces el estudiante de ingeniería tenía 18 años y bajo tanta presión y sin haber obtenido un puesto decidió dejar la opción de ser un músico profesional, sin embargo, la música se quedó en él como un recurso personal de disfrute.

> *Sigo tocando, pero ahora tocó para mí, algún tiempo estuve en algunas bandas y demás. Tocar la guitarra me relaja, me libera y me desestresa. Aprendí que la música me gusta mucho pero cuando tienes que hacer algo por obligación y no por gusto, ya perdiste, por eso me alejé de la música en el terreno profesional y me la he quedado solo para mí (Michel_2023).*

Por su lado, Karen la estudiante de biología comentó que su propia facultad ofertaba talleres de arte, sin embargo a ella no le llamó la atención participar en ellos, pues prefirió inscribirse a talleres de senderismo que a su vez, oferta su facultad. Estos talleres le brindaron experiencias de apreciación de la naturaleza y cuidado de ella. La estudiante reconoció que quiere volver a practicar las artes dado que muchas veces siente que la hace falta creatividad.

> *Me quedo pensando en que ya no soy tan creativa... por ejemplo, ahorita que soy de octavo semestre, tenemos que organizar la fiesta de graduación entonces estábamos pensando en que nombre ponerle a nuestra fiesta y me quedé en blanco, no supe qué proponer o dijeron hay que hacer un póster y yo me quedé pensando: "¿cómo lo hago para que quede bonito?" (Karen, 2023).*

Al final de la entrevista la estudiante hablo de que tiene la intención de volver a participar de actividades artísticas como cuando era niña, pues ahora puede reconocer su importancia.

> *Como que el ámbito artístico me falta, y al tenerla pienso que me voy a sentir un poquito más completa. Siento que no le he dado la oportunidad al arte ahora que soy joven porque de chiquita sí se la di, siento que si le doy la oportunidad ahora todo puede salir bien (Karen_2023).*

Los estudiantes no llegan a la universidad como páginas en blanco por lo que recuperar desde el enfoque etnográfico narrativo y desde una mirada pedagógica las experiencias que ellos han acumulado a lo largo de su vida con relación a la educación

estética nos ha permitido a lo largo de este capítulo visibilizar y ponderar su importancia en la formación universitaria. A manera de cierre enlistamos en cada aspecto algunas aseveraciones fruto del trabajo de análisis en este capítulo.

El contexto familiar es un espacio fundamental para infundir curiosidad y desarrollar la sensibilidad y el gusto por el arte. A partir del capital cultural de las familias de los jóvenes entrevistados y de las ideas que tienen con respecto a la crianza, les integraron a prácticas artísticas que favorecieron: procesos de enculturación, el desarrollo de la creatividad, de distintos tipos de inteligencias y la formación de una sensibilidad que configura una subjetividad al involucrar la forma de percibir la realidad de los niños, es decir, cómo se conciben a sí mismos, a los otros y a lo otro, y al saber que ésta (la realidad) es susceptible de ser transformada. En ese sentido, las prácticas artísticas son formativas.

Ahora bien, a partir del análisis de los relatos de los estudiantes encontramos que el prendamiento hacia las prácticas artísticas que tiene lugar en la matriz familiar a lo largo de la infancia es una vía posible para la construcción de una subjetividad creativa y transformadora de la realidad. En la familia los vínculos afectivos contribuyen con la significatividad de las experiencias estéticas de los estudiantes pues es desde el contexto familiar donde pudimos identificar prendamientos hacia prácticas artísticas que dejaron una impronta en la etapa de la juventud cuya significatividad llegó por ejemplo a la elección de la carrera universitaria. Según los relatos de los estudiantes durante la infancia es la etapa en la que mayormente notamos que se infunden las prácticas artísticas en el contexto familiar.

Según el relato de los estudiantes, corroboramos como lo indican (Acaso y Megías 2017) que las prácticas artísticas en los espacios escolares suelen tener un lugar casi exclusivo en la preparación de representaciones teatrales, bailables o elaboración de manualidades relacionadas con las efemérides. En la secundaria las prácticas artísticas podrían ser un

espacio para que los estudiantes pudieran explorar distintas formas de expresión para dar salida a la diversidad de estados emocionales que detona esta etapa de desarrollo, se vislumbra la posibilidad de indagar la manera en la que se pueda nutrir al currículum de educación básica con base en la importancia de la educación estética a través de las prácticas artísticas. Resulta importante indagar en el contexto de la educación básica el problema de la formación de docentes de artes y su desarrollo profesional a su vez analizar la educación artística en la secundaria puede ser otra línea de investigación emergente dado que parece ser un espacio de poca oportunidad para el desarrollo los estudiantes.

La educación estética tiene lugar en la oferta educativa no formal, estos espacios muchas veces de carácter comunitario a manera de casas de cultura, foros o escuelas de arte proveen a los estudiantes experiencias gratas y placenteras donde desarrollan su sensibilidad, aprenden a comunicarse desde los distintos lenguajes creativos artísticos y tienen la oportunidad de conocer sus propios procesos creativos. Los relatos de los estudiantes permitieron analizar el vínculo entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas en la universidad para indagar en torno a la necesidad de considerar al arte como una metadisciplina que puede funcionar como arquitectura de construcción de conocimiento (Camnitzer, 2017) lo que implicaría romper el paradigma hegemónico de la enseñanza basada en contenidos para dar paso a otras alternativas. Imaginamos desde el relato de los estudiantes cómo la práctica educativa en las universidades podría incluir el uso de diversos materiales con la finalidad de estimular la creatividad y desarrollar habilidades sensibles y cognitivas que permitan a los estudiantes acceder a formas de aprendizaje y de construcción del conocimiento más significativas, pensar de qué forma se pueden incorporar marcos epistémicos transversales y formas de hacer interdisciplina y transdisciplina en las universidades a través de las actividades de naturaleza artística.

A su vez, pudimos ver cómo algunos estudiantes lograron trasladar una forma de trabajo aprehendida de las prácticas artísticas hacia el ámbito profesional. Por último, que las prácticas artísticas son un elemento que los estudiantes incorporan como parte de un cuidado de sí mismo y como un ejercicio de autoformación una vez que terminen la universidad, es decir, ellos tiene ya la autonomía para decidir practicar arte con la conciencia del bienestar que les ofrece.

El análisis de las prácticas artísticas dentro de la experiencia universitaria revela su profunda influencia en la formación integral de los estudiantes, más allá de su papel tradicional como actividades extracurriculares. Las experiencias narradas muestran cómo la participación en talleres y actividades artísticas no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también proporciona herramientas valiosas para la resolución de problemas y el desarrollo profesional en diversas disciplinas. La integración de estas prácticas artísticas en el ámbito académico contribuye a una educación más holística, donde la sensibilidad estética y las habilidades creativas enriquecen el aprendizaje y promueven una mayor adaptación a los desafíos del entorno profesional.

Aunado a ello, otra de las aportaciones de este trabajo es el reconocimiento de aquello que sucede fuera de la institución escolar donde las matrices familiar y comunitaria juegan un papel importante en la conformación estética del individuo. Se subraya la necesidad de fortalecer la educación estética a través de la oferta cultural y los espacios de creación artística en las universidades como una estrategia clave para la formación de estudiantes comprometidos, capaces de integrar diferentes formas de conocimiento y autoformación en su desarrollo personal y profesional.

Reflexiones finales

A menudo, la educación privilegia lo tangible y medible, relegando así la importancia de lo estético. Sin embargo, esta investigación destaca que la dimensión estética impulsa procesos formativos esenciales, caracterizados por el desarrollo de la creatividad, la toma de riesgos y la exploración personal. A partir de los relatos de los estudiantes, se identificaron tres momentos clave: estesis, praxis y poiésis, los cuales no responden a una secuencia lineal, sino que emergen de manera aleatoria y en función de las experiencias particulares de cada sujeto. La formación estética, en muchos casos, no se percibe de manera consciente hasta que los individuos toman el tiempo de reconstruir y narrar sus vivencias, lo que les permite articular lo vivido con lo reflexionado y alcanzar una comprensión más profunda de su propio proceso formativo, en ese sentido, corroboramos la importancia de la etnografía narrativa como vía metodológica para explorar y dar luz sobre estos procesos.

La subjetividad del estudiante, inscrita siempre en una dimensión intersubjetiva, se modifica mediante la incorporación de experiencias que conectan lo individual con lo colectivo, lo que da lugar a una transformación integral del sujeto. En este contexto, los estudiantes relataron cómo la dimensión estética les permitió desafiar expectativas sociales y autoridades, experiencias que en algunos casos implican confrontar exclusión o

marginación. A partir de los relatos de los estudiantes pudimos observar que la educación estética, entendida como un atravesamiento formativo, genera un desordenamiento temporal del sistema disposicional del sujeto (Yurén, 2013). Este proceso se origina en experiencias significativas que, al ser reflexionadas, abren la sensibilidad del individuo y despiertan su creatividad. Estas vivencias provocaron un extrañamiento inicial, que, aunque desconcertante, permitió la integración de nuevas disposiciones al sistema previo, transfigurándolo.

Como resultado de la investigación se resalta la noción de prendamiento (Mandoki, 2006a), que desde un enfoque pedagógico, en tanto relación de cautivación y compromiso con el aprendizaje, es mediada por estímulos visuales, auditivos y sensoriales. Esta conexión significativa, alimentada por registros retóricos —léxicos, acústicos, somáticos y escópicos—, puede transformar los contenidos y relaciones educativas en herramientas para el desarrollo socioemocional y la construcción de una subjetividad de modo resistencia-crítica como la describe (López, 2011)

Por otra parte, la investigación, a partir de la recuperación de la experiencia en voz de los estudiantes, aporta que hay aspectos en el desarrollo de la creatividad que no pueden necesariamente formalizarse o enseñarse de manera estricta; sino que esta surge también a través de la interacción con los otros, el entorno, la configuración del espacio y las formas

de apropiación cultural. Los participantes describieron cómo desarrollaron un gusto estético propio, reflejo de una emancipación juvenil que se manifiesta en la música, el estilo personal y otras expresiones de autoafirmación. La creatividad también opera como un medio de resistencia frente a las normas socioculturales y como una herramienta para proyectarse profesionalmente. Asimismo, permite negociar la identidad individual, ampliando la noción de lo estético más allá de lo estrictamente artístico y fomentando una formación más integral y significativa.

Por parte, el análisis de las prácticas artísticas narradas por los estudiantes en los espacios escolares, aunque a menudo limitadas a actividades tradicionales, representaron un vehículo crucial para explorar diversas formas de expresión. Los relatos destacaron la urgencia de enriquecer los currículos educativos, desde la educación básica hasta la universidad, con un enfoque que valore una pedagogía de la sensibilidad o sensitiva. Esto incluye la creación de entornos educativos creativos y emocionalmente seguros y positivos que propicien transformaciones personales significativas y el desarrollo de diversidad de capacidades inclusive las socioemocionales. De igual manera, se enfatiza la importancia de fortalecer la oferta cultural y los espacios creativos en las universidades para promover una educación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos con sensibilidad, creatividad y compromiso social.

Además, los relatos subrayaron cómo las habilidades adquiridas a través de las prácticas artísticas trascienden el ámbito escolar y se convierten en recursos valiosos para el autocuidado y la autoformación en contextos profesionales. Actividades como la música, la danza o la participación en orquestas enriquecieron la formación integral y fortalecieron capacidades creativas y socioemocionales, ilustrando así el impacto profundo de la educación estética a través del desarrollo de prácticas artísticas. Estas vivencias transformadoras no solo contribuyen a la formación técnica, científica o teórica de los estudiantes, sino que también puede fomentar un compromiso ético y social necesario para enfrentar los retos de la sociedad actual y futura.

A partir de estos hallazgos, se delinean líneas de investigación futuras que invitan a profundizar en la comprensión de la educación estética y su impacto formativo. ¿En qué medida la educación estética como proceso formativo puede desarrollar una subjetividad de tipo resistencia-crítica en el marco del quehacer universitario?, ¿Cómo indagar con mayor profundidad a la creatividad desde una perspectiva sociocultural que se enfoque en el desarrollo estético en el contexto universitario?, ¿Cómo las prácticas de prendamiento pueden fortalecer la conexión significativa con los contenidos y el desarrollo socioemocional, integrando de manera transversal las experiencias artísticas y estéticas en los currículos?.

En síntesis, los relatos de los estudiantes reflejaron que la educación estética, lejos de limitarse al ámbito artístico, transforma la enseñanza y la vida cotidiana, promoviendo una formación inclusiva, crítica y sensible a los desafíos contemporáneos. Este estudio subraya la responsabilidad de las universidades para adoptar una pedagogía sensible que integre lo estético como un pilar fundamental de la experiencia educativa. De este modo, no solo se impulsa el aprendizaje a nivel de saberes técnicos, teóricos o procedimentales sino también a nivel de saberes socioemocionales y existenciales para la formación de profesionales capaces de ejercer una ciudadanía más creativa, reflexiva y comprometida con un futuro más justo y consciente.

Referencias

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tunning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales, 5*(9), 122-144.

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* Barcelona: Paidós Educación.

Agra-Pardiñas, M. (2012). *Historias en torno al arte y a la educación artística: Notas para un posible diario.* Santiago de Compostela: Caleidoscopio.

Aguilar, S. G. (2019). Procesos creativos en el arte para la resignificación de la identidad: una aproximación psicoanalítica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9*(18), 1-25. doi:https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.408

Anijovich, R. G. (2009). *Transitar la formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Arranz, J., & Reyes, I. (2021). Alfonso Cravioto, la perspectiva educativa de una sensibilidad estética. *Signos Históricos*, 8-49. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?

Arriarán, S. (1995). La educación estética según Adolfo Sánchez Vázquez. *Pedagogía. Revista especializada en educación, 10*(2), 50-57.

Arriarán, S. (2021). La educación estética según Adolfo Sánchez Vázquez. En J. Fabelo, *Estética y Filosofía de la praxis: Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez* (págs. 197-212). Puebla: Colección La Fuente. BUAP.

Bahia, S. (2008). Do creativity and university intertwine? *Sísifo. educational Sciences Journal*(7), 49-60.

Bast, G., Carayannis, E., & Campbell, D. (2015). *Arts, Research, Innovation and Society.* Nueva York: Springer.

Bautista, J. (2010). Arte, educación y posmodernidad. Un ensayo pragmático-eucativo a partir del arte en el Instituto de Ciencias de la Eduación de la UBAJO. *Revista Iberoamericana de Educación*(52). doi:https://doi.org/10.35362/rie5221798

Boal, A. (2012). *La estética del oprimido* . Barcelona: Alba.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la Investigación Biográfico-Narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passegi, & M. Abrahao, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo II* (págs. 79-109). Porto Allegre: Eeditoria de PUCRS.

Bolívar, A., Domingo, J, & Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La muralla.

Carrillo, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 219-240. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722011

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, j. Clandinin, & M.

Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Bercelona: Laertes.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019).

Cortés, P. (2013). La etnografía narrativa. El conocimiento educativo a través de ña configuración de relatos colectivos. *IV Jornadas de Historias de Vida en la Educación*, (pág. 4). San Sebastián.

Cortés-González, P., Leite, A., Prados, E., & Blas, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* (págs. 209-222). Barcelona: Octaedro.

Cortés-González, P., Sánchez-Mesa, M, & González-Alba, B. (2018). Docencia universitaria y trabajo cooperativo.Una revisión crítica. En E. Vila, Martí, V, & Sierra, J, *Las competenicas transversales en la docencia univeritaria* (págs. 103-114). Málaga: GEU Editorial.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* . Boston: Pearson Education.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). Five Qualitative Approaches to Inquiry. En Cresswell, J.W., & Poth, C.N., *Qualitative Inquiry & Research Design. Chossing Among Five Approaches.* (págs. 53-84). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuesta, L., & Pardo, B. (2021). El futuro del presente. El Seminario Permanente de Multi, Inter y Transdisciplina en la Universidad Iberoamericana... *Didac*, 108-116.

Dávila, A. (2021). La producción musical de jóvenes raperas feministas: Pistas para su abordaje desde la escucha. *Aionograma. Revista sobre juventudes y sociedades contemporáneas*, 13-20. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/126WCiWy2nXGVyf2gb-wlVdPXre_rJMof/view?fbclid=IwAR1brGlEHpPOY_PjydHzjDUHuUlS_Zwcp1zw6ButyXinKeVx2wqetMkW7XY

De Sousa Santos, B. (2011). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrátiva y emancipadora de la universidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Barcelona: Paidós.

Díaz, L., Hernández, A., & Paz, L. (enero-junio de 2019). La educación estética de profesionales de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria. *Ensayos Pedagógicos, 14*(1), 235-246. doi: https://doi.org/10.15359/rep.14-1.10

Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, 184-203.

Dussel, E. (2017). Siete hipótesis para una "estética de la liberación". *Cuadernos Filosóficos. Segunda Época*, 30-65.

El País. (2024, octubre 8). Boric anuncia una reforma al sistema de financiamiento de educación superior y propone una condonación parcial a los deudores del CAE. Recuperado de https://elpais.com/chile/2024-10-08/boric-anuncia-una-reforma-al-sistema-de-financiamiento-de-educacion-superior-y-propone-una-condonacion-parcial-a-los-deudores-del-cae.html

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en El Arte posmoderno.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente.* México: Paidós.

Elisondo, R. (2016). Creativity is Always a Social Process. *Creativity. Theories – Research - Applications, 3*(2), 194-210. doi: https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0013

Elisondo, R., & Melgar, F. (2018). *Creatividad y Universidad. Estudios más allá de los muros.* Eumed. Obtenido de http://www.eumed.net/libros/libro.php?id=1668

Elisondo, R., & Piga, F. (ene-jun de 2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales sobre investigación educativa*(20), 1-22. doi:DOI: https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590

Espinoza, J., Cisneros, J, & Valverde, A. (junio de 2022). Neurodidáctica, alternativa de innovación aplicada a estudiantes de educación superior, en el periodo del 2017-2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(24), 1162-1175. doi:https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.405

Feixa, C. (2011). Juventud, espacio propio y cultura digital. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(20), 105-119. doi:https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n20-07

Fernández, M., & Sañudo, M. (2014). Expresando la existencia y el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. *Innovación Educativa, 14*(66), 91-101. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229590

Forero, D., & Bravo, E. (2016). Entornos creativos como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior: Caso Laboratorio de Inteligencia Creativa-Semiosis-LAB. *VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (págs. 1470-1471). Alicante : Asociación Científica de Psicología y Educación .

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Garcés, B., Molina, C., Roque, L., & Nodals, C. (2014). Algunas consideraciones acerca de cómo condebir estrategias de educación estética en la educación Médica Superior. *MediSur, 12*(6), 881-888. Recuperado el 15 de 04 de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180033035009

García-Huidobro-Munita, R. (agosto de 2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa, 18*(77), 39-56. Recuperado el 19 de 10 de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200039&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1665-2673.

Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology, 28*(1), 79-93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007

Glăveanu, V. (2011). Creating creativity: reflections from fieldwork. *Integrative psychological and behavioral science, 45*(1), 100-115. doi:10.1007/s12124-010-9147-2

González, B., Cortés, P., & Mañas, M. (2019). Resiliencia y educación superior en España. Una perspectiva desde la transversalidad. En E. Lugo, T. Yurén, & (Coords.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (págs. 89-103). México: Juan Pablos Editor.

Grajales, V. (2018). *El arte como posibilitador de resiliencia. Una experiencia con jóvenes en territorio de Pos acuerdos [Tesis de licenciatura].* Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9344

Greene, M. (2001). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética.* Barcelona : Edere.

Guber, R. (2018). "Volando rasantes"... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En Aliano, N. et al., *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (págs. 52-74). Buenos Aires: CLACSO.

Infante-Miranda, M., Salazar-Rosabal, S., & Pupo-Pupo, Y. (2016). El desarrollo de la conciencia estática: un imperativo pedagógico para la educación estética de los estudiantes. *Luz*, 61-73. Recuperado el 12 de 03 de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166501007

Jiménez, L., Aguirre, l., & Pimentel, L. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid: OEI.

Jiménez, L., Carbó, G., López, M, Da Silva, P, & Aláez, I. (2023). *La educación artística da un paso al frente.* Madrid: OEI.

Karpov, A. (2018). The Creative Space of University as a Cognitive-Generative System. En W. Karwowski, & Ahram, T, *Intelligent Human Systems Integration, Advances in Intelligent Systems and Computing 722* (págs. 127-132). Moscú: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-73888-8_112

Latorre, L., Oropeza, R., & Ferreyra, D. (junio de 2015). Relación entre la práctica de la artes y el rendimineto académico en estudiantes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educacio´n*(44), 1-14. Recuperado el 14 de diciembre de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?

Ley General de Educación Superior . (2021). Estados Unidos Mexicanos.

Linchtman, M. (2023). Qualitative Research in Education. A User's Guide. Taylor&Francis

Llanos, M. (Julio-Diciembre de 2020). Arte, creatividad y Resiliencia. Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología, XXVIII*(2), 191-204.

Lobo, T., & Yurén, T. (abril de 2021). La ventana Infinita. Método de educación no fromal, resiliencia y participación comunitaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales.*(15). doi: http://dx.doi.org/10.30972/dpd.10154828

Lodoño, O. (2012). La etnografía desde las narrativas digitales. *Itinerario educativo*(59), 143-166.

López, G. M. (diciembre de 2011). Prácticas y fenómenos emergentes en la juventud como vías de transformación. *Última Década*(35), 33-59. Recuperado el 20 de 03 de 2022, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19520748003

López, M., Carbó, G, Jiménez, L, & Da Silva, P. (2023). *La educación artística da un paso al frente.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Lugo, E., & Yurén, T. (2019). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos.* México: Ediciones Mínimas.

Lugo, E., Arriola, S., Bautista, F. A., & Castañeda, A. N. (2019). Análisis de la transversalidad en modelos educativos de tres universidades públicas. En E. Lugo, & T. Yurén, *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (págs. 113-133). México: Ediciones Mínimas.

Maioz, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística.* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]: Repositorio institucional unir. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3279.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotdiana y juegos de la cultura : Prosaica I.* México: Conaculta-FCE.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e Identidades Sociales. Prosaica II.* México: Siglo XXI.

Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry, 24*(2), 135-170.

Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós Educador.

Márquez, J. (2015). Prólogo. En M. E. Aguirre, Lora, G. Hernández, Orozco, F. A. Pérez, Piñón, & J. A. Trujilolo, Olguín , *Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el tiempo.* México: Aldus: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Marrero-Zaldívar, J., Toledo-Micó, R., & Collado-González, R. (Diciembre de 2016). La educación estética una necesidad en la formación del profesional de Ciencias Pedagógicas. *Luz*, 27-37.

Martínez-Cepena, M., Pupo-Pupo, Y., & González-Llorente, A. (2016). La educación del gusto estético en la formación de profesionales de la educación. *Luz, 15*, 48-60. Recuperado el 16 de 04 de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166501006

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 613-619. Obtenido de https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia.* Dolmen.

Mc Ewan, H., & Egan, Kieran . (1995). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Medina, L. (2011). Innovación curricular e Instituciones de Educación Superior. En L. Medina, & L. Guzmán,, *Innovación curricular e Instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión* (págs. 5-16). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Medina-Bermúdez, Y. (2015). Democratización de acciones políticas a través de las prácticas artísticas realizadas por jóvenes. *Revista Eleuthera*, 46-63. doi:10.17151/eleu.2015.13.4

Miranda, R. (2014). Conceptualizaciones espaciales en el arte y sus posibilidades en lo pedagógico y social. En Giráldez, C. et al. , *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente.* México: Centro Nacional de las Artes.

Mora, F. (2021). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza Editorial.

Moreno-Tamayo, A., Reyes-Rielo, M., & I, V.-H. (2016). La educación del sentimiento estético en el profesional de ciencias pedagógicas. *Luz, 15*, 86-96. Recuperado el 10 de 04 de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166501009

Moriñigo, V. (2024, octubre 24). *"El Gobierno de Milei está buscando la muerte por inanición de la universidad pública". El País*. Recuperado de https://elpais.com/argentina/2024-10-24/victor-morinigo-el-gobierno-de-milei-esta-buscando-la-muerte-por-inanicion-de-la-universidad-publica.html

Nakano, T. d., Primi, R., & Alves, R. (Nov de 2021). 21st century skills: relationship between creativity and socioemotional skills in Brazilian students. *Educar em Revista*, 1-20. doi:https://doi.org/10.1590/0104-4060.81544

O´Farrell, L. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística .* UNESCO. Seúl : UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190696_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-56687063-a9a1-4db1-b0f8-1df2f7e31be5

Olaizola, A. (2013). El pensamiento estético en la educación superior: análisis de caso de tres experiencias. *El pensamiento estético en la Reflexión Académica En Diseño y Comunicación. Jornadas De Reflexión Académica En Diseño y Comunicación., 22*(13), 82-91. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/81100/el-pensamiento-estetico-en-la-educacion-superior-analisis-de-caso-de-tres-experiencias

Orbeta, A. (2015). *Educación Artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Organización de Estados Iberoamericanos, para la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicenenarios.* Madrid : OEI.

Organización de las Naciones Unidas. (21 de octubre de 2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada para la Asamblea General 70/1.* Obtenido de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Panico, F. (marzo de 2019). Apuntes iniciales hacia una metodología del sujeto estético en la formación universitaria. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (52), 3-15. doi:https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-008.

Parres, R., & Flores, R. (abril-junio de 2011). Experiencia Educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudisntes universitarios.

Revista mexicana de investigación educativa, 16(49), 597-624. Recuperado el 22 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200012&lng=es&tlng=es.

Pedroza Flores, R., & Reyes Fabela, A. M. (2022). *Perspectiva de la educación superior en México 2030*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2448-5705(2), 289-300. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052022000200289&script=sci_arttext

Peña-Zabala, M., & Porcel-Ziarsolo, A. (diciembre de 2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales. *Educación Artística: Revista de investigación (EARI)*(10), 133-149. doi:http://dx.doi.org/10.7202/eari.10.14320

Piguave, V. (marzo-agosto de 2014). Importancia del desarrollo de la creatividad para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial desde el proceso de ensenanza-aprendizaje. *Educación, 23*(44), 29-47. doi:https://doi.org/10.18800/educacion.201401.002

Pineda-López, M., Sánchez-Velásquez, L., Alarcón-Gutiérrez, E., & Ruiz-Cervantes, E. (2019). La formación de científicos creativos con perspectiva regional en las universidades públicas: un reto. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 1-11.

Prendergast, M. (5 de abril de 2012). Education and/as Art: A Found Poetry Suite. *International Journal of Education & the Arts, 13*(Interlude 2), s.p. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/277750873_Education_andas_art_A_found_poetry_suite

Prieto, S., Moreno-Pinto, F., Guerrero, A., & Fernández, C. (30 de Diciembre de 2018). Investigación Narrativa en didáctica de las Matemáticas: microrrelatos en torno al infinito. *Quadrante. Revista de Investigação em Educação Matemática, 27*(1), 95-112. doi:https://doi.org/10.48489/quadrante.22959

Rea, A. E. (2015). Cultura artística de jóvenes. Zonas Urbano-Periféricas del Cantón de Milagro, Ecuador. *Revista Ciencia UNEMI, 6*(10), 35-43. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663862006

Rivas, I., Cortés-González, P., & Márquez, M. (2018). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En C. Monge, & P. Gómez, *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (págs. 109-124). Madrid: Síntesis.

Rocha, R. (mayo-agosto de 2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere, 20*(66), 215-224. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf

Rodríguez, A. (. (2001). *Creatividad y Sociedad.* Barcelona: Octaedro.

Rojas, G., & Galván, L. (julio-diciembre de 2020). Arteterapia: una experiencia de implementación remedial voluntaria para universitarios. *RIDE. Revista Iberomericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). doi:https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.687

Rosique, R. (2016). Formación artística universitaria, otras opciones. *(pensamiento), (palabra). Y obra.*, 52-63. doi:https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO52.63

Rousset, T. (2010). UNESCO Network of Arts in Education Observatories. (pág. 5). Bankok: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/abstract304bangkokunesco.pdf

Sánchez Vázquez, A. (1970). *Estética y marxismo 1.* México: Ediciones Era.

(2005). *De la estética de la recepción a una estética de la participación.* Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.

Sánchez, G. (2010). Educación Estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula*, 21-32.

Sancho, J, Hernández, F., Montero, M.L., Pons, P., Rivas, J.I. y Ocaña, A. (Coords.) (2020). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. Octaedro.

Sanguinetti, I. (Oct-Dic de 2018). Nuevos territorios para el arte son nuevos territorios para la política. *Dossier*(2).

SEP. (2018). *Aprendizajes Clave para laEducación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica.* México: Secretaría de Educación Pública.

Sepúlveda, C. E. (2009). Experiencia como campo de relción entre el arte y la pedagogía. *(pensamiento), (palabra). Y obra*(1). doi:https://doi.org/10.17227/ppo.num1-81.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda del significado.* Barcelona: Paidós.

Torija, J. (abril-junio de 2018). Contextos, autonomía y grupos de teatro en Puebla. *Revista de la Educación Superior, 47*(186), 75-92. Recuperado el 7 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200075&lng=es&tlng=es.

Torregrosa, A. (2020). Cine directo, aproximaciones pedagógicas de lo cotidiano. *Educación Artística: revista de investigación (EARI)*(11), 183-192. doi:http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.15629

Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades. *(pensamiento), (palabra). Y obra, 16*(16), 16-23. doi: https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3972

Trujillo, A., & García, A. (2016). El Rincón del Ridículo: una espcio intercultural de intervención para propiciar el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía-Xalapa. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 7*(13), 82-93. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.13

Ubals, J., & López, I. (octubre-diciembre de 2012). El principio del diálogo recombinante: formación cultural-cultura estética en la formación del profesional de las ciencias pedagógicas. *EduSol, 12*(41), 60-70. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748680007

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. *Educación Superior y Sociedad, 9*(2), 3-6.

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creaticas para el Siglo XXI. (pág. 29).

Lisboa: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

UNESCO. (2012). Records of the General Conference. Volume 1 Resolutions 36th Session. París: UNESCO. Obtenido de https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_general-conference-36_resolutions.pdf

Urra, I., Urra, L., & Jiménez, L. (abril-junio de 2018). La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica. *Atenas, 2*(42), 122-136. Recuperado el 13 de agosto de 2021, de https://www.redalyc.org/journal/4780/478055152009/html/

Urteaga, M., & Vieira, M. (diciembre de 2021). Música y Juventud(es). *Aionograma. Revista de juventudes y sociedades contemporáneas.*(2), 10-12. Recuperado el 10 de abril de 2022, de https://drive.google.com/file/d/126WCiWy2nXGVyf2gb-wlVdPXre_rJMof/view?fbclid=IwAR1N60aN47ChNeauGgi6AhpzkdPgw-K5h7lDWQvi-3huOx8upw0-4ILbMt4

Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: Reflexiones sobre el. *Praxis Filosófica*, 145-167.

Ventura, Y., Breijo, T, & García,, M. (mayo de 2021). La educación estética en los estudiantes de la carrera deLicenciatura en Educación Español-Literatura. *Mendive. Revista de Educación, 19*(2), 673-688. Obtenido de https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2328>.

Vigovsky, E. (2013). Los aportes de la creatividad ante la dificultad reflexiva del estudiante universitario. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación., 43*, 195-205.

Viramontes, S. (julio - diciembre de 2017). Arte y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa. V, 4*(8), 1-20. Recuperado el 6 de noviembre de 2021, de https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/706 13/10/21

Ward, M. y Delamont (S. (2020). Handbook of Qualitative Research in Education.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lacrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? Resumen.* OECD Publishing.

World Alliance for Arts Education. (1o. de noviembre de 2019). *World Alliance for Arts Education 9th. Global Conference. Frankfurt Declaration for Arts Education.* Obtenido de http://profmus.ugr.es/wp-content/uploads/2019/12/Frankfurt-Declaration-WAAE-Nov-19.pdf

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades.* México : Juan Pablos-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Zanella, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Univ. Psychol.*, 483-492. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300002&lng=pt&nrm=iso>

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Doctorado titulado: La educación estética en las experiencias de vida y trayectorias escolares de estudiantes universitarios que presenta la candidata a Doctorado en Educación: **Marlene de Guadalupe Camarena Acosta** quien realizó su investigación bajo la dirección de la Dra. Elisa Lugo Villaseñor y la codirección del Dr. Pablo Cortés González, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones

El documento cumple con las especificaciones propias de una tesis de doctorado conforme a lo establecido en el plan de estudios.:

Cuernavaca, Morelos, a 20 de enero de 2025.

DIRECTOR(A) DE TESIS Dra. Elisa Lugo Villaseñor

CODIRECTOR DE TESIS Dr. Pablo Cortés González

LECTOR(A) Dra. María Teresa Yurén Camarena

LECTOR(A) Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

LECTOR(A) Dra. Adriana Gutiérrez Díaz

LECTOR(A) Dra. Eloisa Rodríguez Vázquez

LECTOR(A) Dr. Blas González Alba

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ELOISA RODRIGUEZ VAZQUEZ | Fecha:2025-01-20 12:07:13 | FIRMANTE

hdRfUXVnPJmNfeGBJGkHfJME5G7rfHH+z7rMm50IaCox+PnrloJFzCuPOjMObem0x3VKBETVX97DUxnXTfbFrYkPziuwe6Iv61nBFLy79KViozYfeW3dk63J8gJ22OTJZbstC58HGqgjd2/JlsT8I812/mzVySYno2PpBbgFRBkBcvH//B5UH6Ge6Lmnmf+ypfwlb7FjWhhV+lhL5bTlcWP9TlPyYkt73RAfUtZks9BooTtwoJU2rHusryGGjk4b1VzHVkHSI8rxX28sQ/4/pvYQDHY8aLWkmJdhWuB7pdWImJOMhqD0Jzu9tz30nToyusAXOdfa+DZc4g64h89S1A==

BLAS GONZÁLEZ ALBA | Fecha:2025-01-20 12:34:32 | FIRMANTE

TMR/b6YSXhA39o9yHkJJLsMsYbJvHvVWw0IwUNW/sI/P+z0V8/WkQQE/I3Vs7O/FZPoVASVbSLheAazrHcFmPqxOU6WtGiIS/ZcPaIKzTxG1/LM60zPslpVTs0gBh2WCV+NMoyLFtBv6az4EuFdGkneNg+PYrxAX0cDYYprODlvXT6eZ2JTZpYSuEdmPeKlhU2o67w2NYhKc5j0h6ZNIaajqa+iJJPIrSFSE/ZXNN0YrYxlQO7qG3NXhT0x6cxekqQAAIhzG1I9Oh4ZY5zuDmBe9YEwICzDzVVar5zsUl+TTPnyPIvNwmm+SlKrb8fhB3BnMJnAAWsk2EYLI6FSToQ==

ADRIANA GUTIERREZ DIAZ | Fecha:2025-01-20 14:39:48 | FIRMANTE

X9FocJ20Kq/L6JF7evjW7q4gab51FvnzHOerYQSypwebE54bFXlWP2CKhie1abA+QNXDRrnn3mJ+y4lSchq+4ZdZDVDRLq0rwh6jHat/7EIywRkd7VEi/e1vGAmrTRaGxT6F/489e+wcefwwQBN3FYUdvKv2cKlfegCjtBXjG/WYigFosEYlog2qO6m5EA8n8W51Z1EK/urL/GN4C0Tl9c4+I9dob+CnzKA4W1JOWD6h72lAb46/pzIQHQELB6Ue/xuHW3BlUeNZHpN3R2a68eVKd+gpmbyuDPLt2ff/xFGLeQdse4pW4Al3hCEi9t7ZDCtec2rAjS3abTo9iBkKag==

MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2025-01-20 19:30:47 | FIRMANTE

kyaPOkHe8o+fVqKfEXAypgoPouOreJmYA3XTE+Za7rZM6ubtlgZUO16eSCwTbn84othJSoAGqWDoXPzqTzp10j7fpUAt1O2FWEG2hDF5vpiksJy+SJNqhpVeWcAVYl3Bg5ajP178gJ1T8XxPf1tJvuD90O2Rld7UD3kfPe75raexUFNgWpDBLjlS27KPyem0NkblQUlZx3MmfbAYfeauhvkWHKHE6p5luNhxbBCt5BOgS2zhqIrSEoqzeXOr8Uu8Oxku01NxgD7ppalBsGelBnltgG47Xihh8MyoG/elWjfmQt0Pmh64sbwi+gd4YfNAgNpLCCtPfjBy938cB3PLHA==

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ | Fecha:2025-01-21 05:38:24 | FIRMANTE

EA1WGNC3xJPMNisnAhvRoma8N9T63rvAxE+gQO2b5V8u7kZ3LSARn//9RkWV8MkEGgXmMTssnI4zWLLda3KTouAEa2+9PAtOZPA42oHS3YKHlf3/49CGfPVhunaemlq//jOXHzQsEp0Z0gXkl2q5ZLWhQZMIJlsqSgxbZS0T2ZgTv2vPPGLj91iRnxWT9g5IyvZS9yzh4u2Bv1yXezW8BNiqkt+h3cqz7cIFOlHXNgjq91492V1kYycOmZpBuJt8CkaPti0Ywjvgs9ogdQlsIsaMM9wJH19aWKdRQgOSbCaJgNLDVjyfPRJh03O+GCDs7ZcdJc/sSlC82BFDbsVZRQ==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2025-01-21 11:35:14 | FIRMANTE

WATN5gtTojFR2CbT9MWkj688X/n0hGCtISdgdVgjBNCXgUWYK1YrGtl/TaEYO1cwBlttVU2bjhHyL9PpUcBKZzjB2/XiKSCCY7OQqRxI3MI33BDS/8ugFVcERRiiJHm2AA1WsT+dVN9+vWx71BWkoucm7VgPpKBObO+BQrsmMoPio4tc+TXdbWMTlG2KUheCQ7ofLkfgX6jZHvoFdgPKTyY4s4zkjjlVptVglcqX9wUG+yWt48q/jR8aNPanKNmm1MHIUGWa6oztvWWdKlSWxHqY6pBqIlnil6f5l1OqFVr3E4adjG19yWUXFgeRbWxjUktUJoWlpAj/vS9iOCNMjA==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2025-01-21 18:01:50 | FIRMANTE

LfJf0ogNAsfL85kCF1c+Iq69VVkGXKb3FYzClS1equuB9bSxRPghzp20fpX9vj4d3nX1IPoUPgVh3yGdHg2tSxR/hGW4ZERCPRT+QgOJez27P4B260SS/hDcxLERTPFYAcorFO7WR5MvRfRlo++DgFaLt3hyDa8Lx+TjFEjHBiSAunUttu1PhoPsTCbrxkc48zgQFEGktUZad40h30J7qkGJCQL82xUWu64h+5JATl/Oku18+rkUGHMdY+aYrTy0regQHyyCs02GquJ4MkYNQ5i2vHXTeArZrkrjH+OeQyV7UIXy4jDCab7hQOlAE3WqJoNAxzsJojRyrl6iAK/1Nw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

KwsTHkq0S

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/dcJG0wq5w2stzP4mq5iMd2t64ZuSk5ff