



∴

Hacedor de cultura: el arte como expresión emancipadora

Culture maker: Art as emancipatory expression

Recepción: 27 de agosto de 2026 | Aceptación: 30 de septiembre de 2026

Rodrigo Taboada Roman ¹  • Jorge Bastida Muños ² 

Resumen

El ensayo argumenta que todo ser humano es hacedor de cultura y que el arte es cultura porque nace del trabajo y de la sensibilidad de las manos. Describe cómo las clases dominantes cooptaron el arte y la cultura y los integraron a los aparatos ideológicos de Estado, con la escuela como aparato dominante desde el siglo XIX, cooptación que legitima violencias simbólicas como los cánones de belleza y la jerarquía entre arte culto y arte popular. Se propone recuperar la escuela como espacio cultural, con el colectivo docente como agente de ese giro dentro del Plan de Estudio 2022, con cuatro funciones del arte como expresión emancipadora, hacer consciente al sujeto de su construcción histórica, sensibilizarlo mediante la expresión de su vulnerabilidad, incentivar su imaginación y creatividad y hacer acción en el mundo, con estudios publicados que ilustran cada función.

Palabras clave: educación artística, cultura, emancipación, aparatos ideológicos de Estado, violencia simbólica.

Abstract

The essay argues that every human being is a maker of culture and that art is culture because it arises from work and from the sensitivity of the hands. It describes how the dominant classes co-opted art and culture and integrated them into the ideological state apparatuses, with the school as the dominant apparatus since the nineteenth century, a co-optation that legitimizes forms of symbolic violence such as beauty canons and the hierarchy between high art and popular art. It proposes reclaiming the school as a cultural space, with teachers as a collective acting as the agents of this shift within the 2022 Curriculum (Plan de Estudio 2022), through four functions of art as emancipatory expression: making the subject aware of their historical construction, sensitizing them through the expression of their vulnerability, stimulating their imagination and creativity, and taking action in the world, with published studies that illustrate each function.

Keywords: art education, culture, emancipation, ideological state apparatuses, symbolic violence.

¹ taboadarodrigo168@gmail.com, Estudiante, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca.

² jorge.bastida@sciem.edu.mx, Docente, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Toluca.

Introducción

El ser humano es el único hacedor de cultura y de arte, dado que los produce con conciencia de que ambos son construcciones sociales (Freire, 1967/2022). Hace arte porque experimenta sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos que transita casi siempre de forma consciente, y esa conciencia con frecuencia lo oprime y lo obliga a buscar una salida al sufrimiento mental, de modo que hace arte para liberarse. El ensayo parte de esa relación entre arte y cultura para argumentar que ambas son creaciones humanas, que las clases dominantes las cooptaron e integraron a los aparatos ideológicos de Estado, con la escuela en la posición dominante (Althusser, 1970/1974), y que ese mismo espacio escolar puede recuperarse para el arte, entendido como expresión emancipadora.

El ser humano es un ser subjetivo, cambiante y de una complejidad que no se agota en una definición, y si la cultura es una construcción humana y social, entonces la cultura es también subjetiva, cambiante y de la misma complejidad. La Real Academia Española (RAE, s. f., definición 3) define la cultura como “el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”, y esa definición muestra la extensión del concepto, puesto que reúne en una sola noción las formas de vivir, los saberes y la producción de una época o de un grupo. Esa extensión del concepto tiene una razón histórica, dado que la cultura no se construye en una fecha determinada ni con elementos fijados de antemano, sino que resulta del proceso paulatino en que una sociedad acumula sucesos y respuestas (Podestá, 2006), con lo cual toda definición de cultura describe un resultado provisional y no un objeto cerrado.

Ese proceso de construcción es social antes que individual. Las culturas “resultan de una construcción de las interacciones entre sus miembros, es decir, del contacto entre las personas” (Podestá, 2006, p. 28), y esa dimensión social se compone de conocimientos, saberes, costumbres, alimentación, geografía, genética y educación, de modo que la cultura de un grupo se distingue de la de cualquier otro por lo que cada uno de sus miembros aporta al conjunto (Podestá, 2006). Si la cultura de un grupo se forma con lo que aporta cada uno de sus miembros, entonces cada miembro produce cultura por el hecho de pertenecer al grupo, y esa es la base sobre la que el ensayo afirma que todo ser humano es hacedor de cultura.

El arte entra en esa producción cultural como un caso particular, dado que la RAE (s. f., definición 2) lo define como la “actividad consistente en crear obras que, mediante recursos principalmente plásticos, visuales, sonoros o literarios, produzcan estimulación estética o intelectual”, es decir, como un trabajo de las manos humanas cuyo resultado se dirige a los sentidos y al pensamiento. La relación entre ambos conceptos no requiere, por tanto, una demostración extensa, dado que el trabajo humano es el elemento común a

ambos. Todo lo que el ser humano hace con sus manos es cultura, y el arte, obra de las manos, es cultura por ser trabajo humano (Freire, 1967/2022). El trabajo, sin embargo, tiene una condición doble. Por un lado, el ser humano se produce a sí mismo en lo que hace, puesto que cada objeto que fabrica materializa una forma de pensar y de sentir; por otro, el trabajo se organiza según las reglas de quienes dominan, que deciden qué se produce, para quién y con qué gusto, y así el trabajo construye y determina a quien lo realiza. El arte hereda esa condición doble, es creación humana y es también trabajo sometido a la ideología dominante, que le impone modas y estilos, y esa segunda dimensión es la que hace posible su cooptación. Eco (1968/1970) desarrolló la primera dimensión, la de la creación, a partir de la estética de Luigi Pareyson, para quien toda la vida humana es formación y toda actividad humana produce formas, en el pensamiento, en la moral y en el arte, de modo que “son formas producidas por el trabajo humano tanto las construcciones teóricas como las instituciones civiles, las realizaciones cotidianas y los hallazgos de la técnica, así como un cuadro o una poesía” (p. 15). Si toda formación es invención, queda afirmado “el carácter intrínsecamente artístico de toda realización humana” (Eco, 1968/1970, p. 15), con lo cual la frontera entre el arte y el resto del trabajo humano es de grado más que de naturaleza.

Freire (1967/2022) lo ejemplificó en uno de los círculos de cultura donde alfabetizaba a adultos, cuando expuso que “las plumas son de la naturaleza en cuanto están en el pájaro. Después que el hombre mata el pájaro, saca sus plumas y las transforma con el trabajo, ya no son naturaleza. Son cultura” (p. 126). Todo lo que el ser humano hace con sus manos es cultura, y el arte se hace con la sensibilidad de las manos y con el pensamiento creativo, de ahí que el arte sea cultura y que la cultura sea belleza en tanto expresión humana. Esa belleza, sin embargo, se distribuye de forma desigual, puesto que algo tan cotidiano y subjetivo queda reservado para que unas pocas personas la admiren, la experimenten y la habiten, es decir, la belleza de ver la arquitectura y también la de vivir dentro de ella. Las personas con más recursos viven en lugares más bellos porque pagan para que sus casas, escuelas y calles lo sean, mientras la clase desprotegida apenas alcanza a sobrevivir, y el problema se agudiza cuando la belleza y el arte pasan a ser objeto de la clase hegemónica, es decir, cuando la cultura y su expresión en el arte quedan reservadas a quienes pueden pagar y se instala la idea de que todo lo que es propiedad del rico es bello y todo lo que es del pobre es feo.

La cooptación del arte y la escuela como aparato ideológico

Los cambios históricos, las revoluciones y los cambios de paradigma que provienen de las clases populares buscan mejores condiciones laborales, derechos jurídicos, democracia, libertad sexual y emancipación de la mujer. Sin embargo, el cambio de paradigma no siempre proviene de la clase trabajadora

ni de los intelectuales orgánicos, en el sentido que Gramsci (1929–1935/1972) dio a los intelectuales que cada clase produce para organizar su hegemonía, puesto que muchas veces nace del poder hegemónico que cambia o afina los paradigmas para conservar sus privilegios en perjuicio de la mayoría. El arte materializa los cambios históricos en obras que perduran en el tiempo y en el espacio, dado que cada obra muestra cómo las personas de su época vivieron el orden social en que estaban y el cambio que esperaban de él.

El ser humano, además de crear, domina e impone relaciones de poder, construye hegemonías para mantener y reproducir el statu quo que le da ventaja sobre otros y, a diferencia de otros animales, acumula, y esa acumulación lo lleva a conquistar y a colonizar. Las formas de dominio cambiaron con las épocas. En la Antigüedad clásica, el dominio se sostuvo en la esclavitud; en la Edad Media, en la alianza entre la Iglesia y los poderes feudales y monárquicos, con la fe como racionalización y con la Inquisición medieval, instituida en 1231, como método de control; en la Edad Moderna, entre los siglos XVI y XVIII, en el absolutismo monárquico, que en la monarquía hispánica contó además con la Inquisición española fundada en 1478; y con las revoluciones de finales del siglo XVIII, la aspiración fue emanciparse del poder absolutista y del abuso de la Iglesia bajo el lema de Libertad, Igualdad y Fraternidad. Esa aspiración sigue pendiente, puesto que el poder fáctico continúa con el dictado de las normas que regulan y controlan a las sociedades del mundo. En todas esas épocas la opresión fue físicamente violenta y represiva, hasta la aniquilación de pueblos enteros, y el arte apareció como expresión emancipadora, dado que en él se manifiesta el espíritu del ser humano que busca liberarse y expresa su inconformidad con el modelo que lo oprime.

Después de la Revolución francesa, la represión física perdió legitimidad como método de gobierno, y las élites gubernamentales y económicas conservaron sus privilegios con un medio distinto de la Inquisición o del ejército, es decir, con los aparatos ideológicos de reproducción social. Los nuevos aparatos sustituyeron la fuerza física por la violencia simbólica, es decir, por la imposición de significados que se presentan como legítimos y ocultan las relaciones de fuerza que los producen (Bourdieu & Passeron, 1970/1996). Althusser (1970/1974) formuló la distinción entre ambos tipos de aparato, “hay una diferencia fundamental entre los AIE y el aparato (represivo) de Estado: el aparato represivo de Estado ‘funciona mediante la violencia’, en tanto que los AIE funcionan mediante la ideología” (p. 23), y en el mismo texto situó a la escuela como el aparato ideológico que reemplazó a la Iglesia en la posición dominante de las formaciones capitalistas maduras. El ensayo toma la tesis de Althusser y la sitúa en el caso mexicano, donde la escuela pública que desplazó a la Iglesia se organizó en la segunda mitad del siglo XIX, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, que declaró gratuita y obligatoria la instrucción primaria y creó la Escuela Nacional Preparatoria, dirigida por

Gabino Barreda bajo el lema positivista de libertad, orden y progreso (Zea, 1968). Con la implantación del capitalismo industrial, las clases dominantes que acumulan capital económico, cultural y simbólico, en los términos con que Bourdieu (1979/1988) analizó las diferencias entre clases, buscaron métodos para formar sujetos útiles a la producción en masa, y la escuela, pública y privada, comenzó a alienar en silencio a las masas populares, dado que “la ideología no es nada en tanto que es puro sueño (fabricado no se sabe por qué potencia, a menos que lo sea por la alienación de la división del trabajo, pero en tal caso también se trata de una determinación negativa)” (Althusser, 1970/1974, p. 41). Si bien existe una pluralidad de aparatos ideológicos (Althusser, 1970/1974, p. 22), la escuela es el aparato que mejor funcionó para desplegar la racionalidad instrumental, es decir, la razón reducida a cálculo de medios que Horkheimer y Adorno (1944/1998) describieron como resultado de la Ilustración, al implantar la ideología de la clase dominante mediante la educación.

En esa argumentación se encuentra la segunda relación conceptual, dado que el arte y la cultura, desde la organización de la escuela pública en el siglo XIX, fueron cooptados por esa ideología por vía de la escuela, porque “la cultura que se teje en un grupo humano resulta de las interrelaciones entre personas que poseen orígenes sociales y conocimientos adquiridos en sus estudios escolares” (Podestá, 2006, p. 29). La cultura y el arte funcionan, entonces, como aparatos ideológicos que justifican violencias simbólicas, entre ellas las tradiciones discriminatorias, los estándares de belleza inalcanzables y autodestructivos, las nociones del gusto refinado y la intelectualidad superior de la academia.

La jerarquía entre arte culto y arte popular

Si se piensa en las significaciones colectivas, ¿lo que es bello es bueno y natural?, ¿lo que no es bello es malo o antinatural? Con frecuencia se cree que el arte se reduce a las piezas que se encuentran en los museos, y los museos reciben sobre todo a un público con escolaridad alta, dado que la escuela es la que entrega las claves para leer las obras y quien no las recibió se siente fuera de lugar (Bourdieu & Darbel, 1969/2003). Desde esa mirada la cultura la harían las personas académicas y cultas, que estudiaron historia, que están capacitadas o que al menos están legitimadas colectivamente, mientras las prácticas con que la gente común produce cultura a diario, en la forma de caminar la ciudad, de leer o de hablar, quedan fuera de lo que se cuenta como cultura (De Certeau, 1980/2000). La clase que domina desde una aparente superioridad social coloca los parámetros de valor de las cosas, con lo cual provoca un sentimiento de inferioridad en el colectivo que no pertenece a ella, y lo que ese colectivo hace queda designado como arte popular o folclor, un arte de segundo tipo que por popular no merece la altura del arte de la clase refinada. Bourdieu

(1979/1988) documentó que el gusto por el arte legítimo se adquiere en la familia y en la escuela, que la distinción entre lo culto y lo popular funciona como marca de clase y que la escuela consagra esa jerarquía al presentarla como diferencia de talento más que de origen social. Carey (2005/2007) llegó a una conclusión afín desde la filosofía del arte, puesto que revisó las razones con que los críticos culturales colocan al arte culto por encima del arte de masas, la superación de los apetitos físicos (el placer inmediato del cuerpo, que el arte culto supuestamente deja atrás), la orientación al espíritu y la experiencia superior reservada a una minoría, y concluyó que ninguna de ellas tiene fundamento racional, de modo que el arte culto se presenta como exclusivista y elitista mientras el arte popular es accesible a cualquiera. Con esa base puede afirmarse que la jerarquía del arte es elitista, clasista y asimétrica, y que un mural pintado en un barrio jamás será visto al mismo nivel que la Mona Lisa o que cualquier otra obra del Louvre.

El arte es un hecho histórico, puesto que unas manos humanas lo elaboran en un tiempo y en un espacio determinados y en cada época recrean las experiencias que le dan contenido. Estiú (1954) preguntó por la naturaleza del objeto estético y respondió que “se trata de algo artificial, configurado por la actividad humana” (p. 53), y precisó que la imitación de los antiguos “no sólo significa copia de las cosas, sino su activa reproducción en imagen, es decir su recreación irreal” (p. 53). Si el arte recrea la experiencia de su época, entonces lleva dentro las condiciones sociales, políticas, religiosas y económicas en que se produjo, con lo económico como la condición que más veces orienta su tendencia, y por esa misma razón nunca está desconectado de la realidad ni de los intentos de cambiarla, de ahí que pueda funcionar como expresión emancipadora.

El agente y las condiciones del giro emancipador

Si el arte y la cultura son aparatos ideológicos de Estado que mantienen estructuras de poder, también pueden convertirse en expresión de liberación individual y colectiva dentro de esos mismos aparatos, y la escuela, por ser el aparato dominante, es donde esa conversión tiene mayor alcance. El giro, sin embargo, no lo hace la escuela como institución ni el currículo como documento, puesto que ninguno de los dos actúa. Lo hace el colectivo docente de cada plantel, con la maestra o el maestro de Artes al frente, en diálogo con estudiantes y familias, y lo hace dentro del margen que el currículo vigente le reconoce. El Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) organiza los contenidos en cuatro campos formativos, integra las artes al campo de Lenguajes junto con el español, las lenguas indígenas y el inglés, adopta como principios los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las

culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas, y encarga a cada colectivo docente la elaboración de un programa analítico, es decir, la contextualización y el codiseño de los contenidos del programa sintético según la comunidad donde se ubica la escuela. Las orientaciones para secundaria asignan a Artes tres de los 35 periodos lectivos semanales en cada uno de los tres grados (SEP, 2023).

Antes de desarrollar las funciones emancipadoras que el ensayo atribuye al arte, conviene confrontarlas con lo que el Plan de Estudio 2022 ya establece, y esa confrontación arroja tres resultados, lo que el plan prevé, lo que prevé sin que se cumpla y lo que el ensayo añade. Primero, el plan enuncia propósitos que coinciden en parte con las funciones que el ensayo atribuye al arte, dado que los proyectos comunitarios y el eje de artes y experiencias estéticas piden que el estudiante lea su realidad, la exprese y actúe sobre ella, y el programa analítico da al colectivo docente el margen para decidir qué y cómo. Segundo, el plan enuncia esos propósitos pero no crea las condiciones para cumplirlos, puesto que asigna a Artes tres periodos semanales frente a cinco de Español y cinco de Matemáticas, muchas secundarias generales carecen de docentes con formación artística y la evaluación por examen sigue premiando los contenidos memorizables, de modo que la jerarquía entre asignaturas que el plan declara superar se mantiene en la práctica, y el plan tampoco ofrece criterios para reconocer en el aula si el arte cumple los propósitos que le asigna. Tercero, el ensayo muestra cada una de las cuatro funciones del arte con un caso escolar y con las expresiones de los estudiantes en que un docente puede reconocerla en su aula, de modo que el colectivo docente cuenta con una referencia al elaborar su programa analítico. Las funciones no se restringen a un nivel educativo en particular, y los estudios que las ilustran provienen de primaria, secundaria, bachillerato y jóvenes fuera de la escuela; el caso de Rodrigo y los datos curriculares se sitúan en la secundaria porque es el último nivel de la educación básica y en él las artes cuentan con tres periodos semanales propios (SEP, 2023).

De la confrontación con el plan se desprenden tres condiciones para que la escuela pase de aparato de reproducción a espacio donde el arte funcione como expresión emancipadora, una que corresponde al colectivo docente, otra a la escuela como institución y otra al docente en su aula. La primera condición corresponde al colectivo docente, que en su programa analítico destina los tres periodos de Artes y los proyectos comunitarios de los otros campos a que los estudiantes produzcan obras sobre su propia realidad, en lugar de limitarse a apreciar obras ajenas. La segunda condición corresponde a la escuela como institución, que reconoce como cultura lo que la comunidad y los estudiantes producen fuera del plantel, es decir, la decoración de los autobuses, el rap de los jóvenes que suben a cantar en el transporte, el grafiti de las bardas, los altares de las esquinas, el bordado y la artesanía de las familias y la comida y el adorno

de las fiestas patronales. La tercera condición corresponde al docente, que reconoce el papel del arte en las expresiones de los estudiantes mientras producen sus obras, más que en la calidad del resultado. La escuela es un espacio cultural que no está aislado de la comunidad, está hecha de ella y desarrolla su quehacer a partir de ella, y tampoco escapa de las violencias, desigualdades, creencias, tradiciones, dinámicas de poder y limitaciones económicas estructurales, con lo cual lo que pasa fuera se muestra adentro y lo que se cambia dentro puede materializarse fuera.

Cuatro funciones de la expresión emancipadora en la escuela

El ensayo propone cuatro funciones que el arte, en pintura, música, artesanía, danza y las demás prácticas, cumple para la construcción de un proceso de emancipación individual y colectivo. Primero, hacer consciente al sujeto de su construcción histórica y de las condiciones que lo limitan. Segundo, sensibilizar a los sujetos mediante la expresión y la vulnerabilidad. Tercero, incentivar la imaginación y la creatividad. Cuarto, hacer acción en el mundo. Las cuatro funciones no son ideas intuitivas del ensayo, dado que siguen la secuencia con que Freire (1970/2005) describió la concientización, tomar conciencia de la propia situación, reconocerse en ella con otros, imaginar lo inédito viable y actuar sobre el mundo en la unidad de reflexión y acción que llamó praxis, y que la estética liberadora traslada al arte como lectura crítica de la realidad, empoderamiento y protagonismo social (Cartagena, 2012). La segunda función recoge además la educación estética de Schiller, para quien la sensibilidad reprimida por la división del trabajo se recupera en la experiencia del arte (Bertinetto, 2010), y la tercera se apoya en Vygotsky (1930/2003), que mostró que la imaginación se construye con la experiencia acumulada y que el arte es la actividad donde se ejerce, y en Eisner (2002/2004), que documentó las formas de pensamiento que el trabajo con las artes enseña. Cada función se describe con los fundamentos que le dan sentido, con un caso escolar que la ilustra y con las aportaciones que los docentes pueden recuperar para reconocer, en las expresiones de sus estudiantes, el papel del arte en la formación.

Hacer consciente al sujeto de su construcción histórica y de las condiciones que lo limitan

Un individuo necesita ser consciente de las violencias sistemáticas que padece antes de actuar sobre ellas. El arte cumple esa primera función porque toda obra se produce en unas condiciones sociales concretas y las muestra, ya sea en el tema que trata, en los materiales que emplea o en el lugar donde se exhibe. Quien hace una obra sobre su barrio, o quien la mira, se encuentra con esas condiciones representadas fuera de sí mismo, y esa distancia es la que hace posible reconocerlas como condiciones que también determinan su vida. Estiú (1954) lo mostró con un ejemplo llano, “si un carpintero fabrica una mesa, por

ejemplo, ésta será un utensilio referido o confundido con totalidades cada vez más amplias”, y la mesa tiene individualidad, ocupa un espacio real y “subsiste en un tiempo también real, susceptible de ser fechado”, con lo cual “cuando el hombre produce cosas, pues, las coloca en la realidad: son individuales, espaciales, temporales y ejercen una causalidad que es propia a su naturaleza” (p. 53). Todas las personas son de forma permanente hacedoras de cultura, y lo que hacen con sus manos perdura en el tiempo y en el espacio como legado que puede transformar la realidad.

El muralismo mexicano ilustra la función. Esa corriente, encabezada por Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, surgió después de la Revolución mexicana, y sus obras, colocadas en espacios públicos por encargo de José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, para acercar al pueblo al arte y a su historia, representaron escenas de la Revolución, tradiciones milenarias y la vida cotidiana de un México marcado por la sangre y las crisis. Las personas que se acercaron a esas obras cobraron conciencia de su historia y de los sucesos que determinaban su vida cotidiana, y como los murales representaban una revolución que había nacido del reclamo popular de tierra, esa conciencia histórica se convirtió también en conciencia política sobre quién poseía la tierra y quién la trabajaba. Esas obras están marcadas por una ideología nacionalista de origen occidental, lo cual no invalida su alcance popular, puesto que “el arte forma parte de la realidad histórica, supone un producto histórico social” (Bertinetto, 2010, p. 121), y procesos semejantes ocurrieron en el muro de Berlín, en el grafiti de las favelas brasileñas o en la danza performática que denuncia la explotación del capitalismo industrial.

De esta manera, lo esencial del arte, la evocación de la bella apariencia de la liberación se fundamenta en la trascendencia del arte con respecto a su determinación social. El mundo aparente que el arte crea, que subvierte la experiencia común dominante constituye un mundo oprimido por la realidad histórico-empírica. (Bertinetto, 2010, p. 118)

Muchas escuelas mexicanas practican ya una forma de esa función cuando convierten sus bardas, pasillos y patios en murales pintados por los estudiantes con sus docentes, sobre la historia de la localidad, sus oficios, sus fiestas o sus lenguas. Uzeta Iturbide (2022) documentó tres murales en la escuela primaria bilingüe de Cieneguilla, en Tierra Blanca, Guanajuato, pintados por docentes y artistas de la comunidad otomí con escenas de sus rituales, su mitología y sus símbolos, y reportó que las obras dan a los estudiantes conciencia de una identidad propia frente a la del resto del municipio, con el principio, en palabras de uno de los profesores, de que “la escuela es de la congregación, no la congregación de la escuela” (p. 13). En la secundaria, los proyectos comunitarios del Plan de Estudio 2022 ofrecen el espacio curricular para esa práctica (Ramírez González, 2025). Lo que los docentes pueden recuperar de un mural escolar es, además de la obra, la forma en que los estudiantes se representan en

ella, dado que un mural es una narración de lo que ocurrió en la comunidad y, al mismo tiempo, de lo que sus miembros esperan del futuro, y quien participa en esa narración decide qué lugar ocupa en ella. Por ejemplo, cuando los estudiantes deciden qué pasajes de la historia de su localidad pintan y en cuál de ellos aparecen, se piensan como sujetos con un pasado que los explica y con un futuro que ellos representan, y tomar conciencia de lo que uno representa en su propia expresión es la primera función que el ensayo atribuye al arte. En el caso de Cieneguilla, el director atribuyó a los murales que “a los alumnos las cosas se les quedan más grabadas” (Uzeta Iturbide, 2022, p. 18). El sujeto puede volverse consciente, entonces, de que la forma en que piensa, actúa, viste, habla o se relaciona está determinada por acontecimientos anteriores a su nacimiento, si bien el arte no cumple esa función por sí solo, puesto que requiere una educación crítica que forme la autonomía de los sujetos mediante la literacidad crítica (Cassany, 2006), es decir, la práctica de preguntar quién dice algo, por qué, en qué condiciones sociopolíticas y geográficas, bajo qué estructuras de poder y con qué objetivos.

Sensibilizar a los sujetos mediante la expresión y la vulnerabilidad

Las personas que viven en periferias precarizadas y violentas tienden a volverse insensibles frente a lo que sucede a su alrededor, y cuando los problemas que padecen a diario provienen de la misma estructura social, la insensibilidad se convierte en indiferencia y apatía. Cuando un delincuente comete un crimen se le culpa de inmediato, sin mecanismo alguno que atienda la raíz del problema ni le dé oportunidad de recrear su racionalidad, y a eso se suman la desigualdad, la falta de oportunidades y de educación y la explotación laboral. Las personas se vuelven violentas casi siempre porque una variedad de factores las obliga, consciente o inconscientemente, a volverse agresivas, más que porque esa sea la esencia ontológica del subalterno. Esa insensibilidad tiene una explicación que Bertinetto (2010) recuperó de Schiller.

En la sociedad contemporánea, afirma Schiller, el individuo se encuentra oprimido por un Estado que funciona según un modelo mecanicista, y que, a causa de la división del trabajo, favorece un desarrollo tan sólo parcial de los individuos, cuya sensibilidad se encuentra reprimida. (Bertinetto, 2010, p. 110)

Los sujetos se vuelven indolentes e indiferentes ante las injusticias y las violencias que los atraviesan, viven en un individualismo destructivo que inhibe la amabilidad y la solidaridad, y esa condición, en parte, no es culpa suya. La evasión de las realidades inhumanas tiene un precio, dado que “evadirse es fácil: lo arduo está en liberarse. En efecto, la evasión consiste en la ignorancia, voluntaria o inconsciente, de las miserias y angustias de la vida. En el mejor de los casos, conduce al aislamiento inoperante” (Estiú, 1954, p. 49). El arte, en tanto forma de expresión, conecta a los individuos con sus emociones y sus pensamientos, y canaliza aquello que daña al espíritu, con lo cual el arte se

entiende aquí como expresión emancipadora que sensibiliza, según la propuesta de Cartagena (2012), quien describió tres supuestos de la estética liberadora.

El arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vistas a su cuestionamiento y/o transformación; el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y la convicción de que todos los sujetos poseen un potencial artísticocreativo. (Cartagena, 2012, p. 1)

La investigación reciente con jóvenes que viven en zonas de violencia, en México y en Colombia, ofrece evidencia de esa función en dos planos, el de la escuela como espacio donde la sensibilidad puede expresarse y el de los efectos de producir arte en ese espacio. Ríos-Peña y Furlán (2024) entrevistaron a estudiantes de una secundaria pública de Santa Lucía del Camino, en la zona metropolitana de Oaxaca, y encontraron que, pese a las agresiones que ocurren dentro del plantel, los estudiantes describen la escuela como el único lugar donde pueden bajar la guardia, “cuando llego a la escuela siento que puedo descansar un momento, porque no tengo que andar viendo todo” (p. 211), lo cual convierte al aula en el espacio disponible para que la sensibilidad reprimida por el entorno se exprese. Dos estudios colombianos muestran qué ocurre cuando en ese espacio se produce arte. Guanumen Niño y Londoño Pérez (2020) aplicaron un taller de expresión artística a jóvenes víctimas del conflicto armado, con medición de la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones antes y después, y encontraron que el taller logró en los participantes “una sensibilización inicial en la percepción de sus emociones” (p. 26). García García (2026) evaluó una intervención comunitaria con adolescentes de una localidad de Bogotá marcada por la exclusión, en la que se combinaron rap, danza urbana y muralismo, y encontró efectos en la autoestima, la regulación emocional y la creatividad, con el arte como espacio seguro para procesar lo vivido. En Ciudad Juárez, durante los años de mayor violencia, los docentes de artes visuales de una universidad pública recurrieron a la producción colaborativa para que los estudiantes convirtieran su experiencia del miedo en material de reflexión (Chávez Ortiz & Álvarez-Rodríguez, 2021). Lo que los docentes de educación básica pueden recuperar de esos estudios es que las prácticas que produjeron la sensibilización son las mismas que la comunidad ya produce fuera del plantel, el rap, la danza y el mural, y que el cambio se reconoce en las expresiones de los estudiantes cuando nombran una emoción con su causa en lugar de callarla o de burlarse de ella, que es lo que las escalas de Guanumen Niño y Londoño Pérez midieron como percepción emocional.

Incentivar la imaginación y la creatividad de las personas

El arte hace conscientes a los sujetos y los sensibiliza, pero ese logro queda inerte si no se convierte en acción, en praxis, en la unidad de reflexión y acción

con que Freire (1970/2005) definió la transformación del mundo, y antes de actuar los sujetos necesitan saber qué hacer para trascender las situaciones que los limitan. La educación nunca es neutral, y la escasa presencia de la educación artística en el currículo, tres periodos de 35 en la secundaria mexicana (SEP, 2023), responde a la reproducción social más que al azar, puesto que un estudiante que no imagina no puede pensar en las limitaciones estructurales que lo atraviesan y un estudiante que no crea no puede idear estrategias para trascender esas limitaciones, desigualdades y violencias. Cartagena (2012) concibió al arte como expresión liberadora por esa razón.

En la estética liberadora confluyen y se complementan diversas prácticas, metodologías y recursos estéticos y pedagógicos para, desde los planos simbólicos, subjetivos, creativos, sensibles y afectivos, apuntar a la concientización y liberación de las múltiples opresiones interrelacionadas de clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, etc. (p. 20)

Cuando el sujeto hace arte desarrolla sus capacidades de imaginación y creatividad, y el individuo que imagina no está desconectado del mundo, dado que imagina para trascender las violencias simbólicas que lo atraviesan, y esa imaginación, desarrollada y dirigida, se convierte después en creatividad, es decir, en la capacidad de escribir, pintar, aprender, cuestionar y protestar con la que todos los seres humanos cuentan. Con esa convicción cae la creencia de que el don artístico es innato o dado por Dios, puesto que el arte es una práctica humana que se aprende con trabajo.

El caso escolar de esta función es el de Rodrigo y su primo, un caso familiar que el autor publica con el acuerdo verbal de la familia y con los nombres reales. Hace algunos años Rodrigo visitó a su primo, entonces estudiante de secundaria, en la casa familiar de la periferia del Valle de México, en una colonia de origen irregular, construida por sus propios habitantes mediante autoconstrucción, como la mayoría de las colonias populares de la zona metropolitana. En aquella visita el primo le pidió que le enseñara a dibujar, y la petición los emocionó a los dos, dado que el dibujo era una cualidad que Rodrigo había desarrollado por su cuenta. Entusiasmados, comenzaron a trabajar con ahínco y con tal concentración que nada más les interesaba en ese momento, hasta que la abuela, al verlos, dijo que el joven no era capaz de dibujar, que para eso se necesitaba talento y que él no lo tenía. A partir de esa experiencia el muchacho no volvió a intentar dibujar y se convenció de que no tenía capacidad para hacer arte. Rodrigo pensaba entonces, y lo piensa ahora, que sin ese comentario su primo tal vez habría seguido con el dibujo y quizá continuaría estudiando, como él, y la pregunta de si un comentario puede cambiar una vida cobra sentido cuando se atiende al lugar donde vive la familia, un entorno urbano periférico, precarizado y violento que ha moldeado la percepción que sus habitantes tienen de sus propias capacidades y que muchas veces ha determinado sus aspiraciones.

No se trata de juzgar el comentario de la abuela ni la decisión del primo, sino de entender de dónde surge la idea de que el arte no es para ellos y quién obtiene ventaja de que la crean. La abuela repitió lo que la jerarquía entre arte culto y arte popular enseña, que el arte es un don de unos pocos y que la gente como ella produce trabajo, no arte, y el primo dio por cierto lo que oyó porque nada en su escuela le había dicho lo contrario. Sin embargo, una familia que construyó su propia casa aprendió que lo que produce con sus manos no cuenta como arte, y esa es la violencia simbólica que Bourdieu y Passeron (1970/1996) describieron, la que logra que los dominados acepten como natural la clasificación que los excluye. La escuela participa de esa enseñanza cuando menosprecia la educación artística con el argumento de que no tiene bolsa de trabajo, y ese menosprecio no es casual ni inocente, dado que un estudiante que no imagina no puede pensar en las limitaciones estructurales que padece y un estudiante que no crea no puede idear cómo trascenderlas, de ahí que la memorización de datos se priorice sobre la expresión. Capistrán-García (2018) documentó esa situación en la educación básica de Aguascalientes, con docentes de primaria sin formación en artes y estudiantes de secundaria sin posibilidad de elegir la disciplina que cursan, y concluyó que la educación artística que el sistema ofrece resulta elitista y excluyente.

La investigación muestra también qué ocurre cuando la escuela enseña el arte como una práctica que se aprende. Díaz Fernández y Ledesma Gómez (2021) documentaron un proyecto en el barrio El Nejayote de Monterrey, con 142 niños y jóvenes en su primera aplicación y replicado después en ocho escuelas primarias, en el que los estudiantes aprendieron la técnica del mosaico y produjeron obras que transformaron muros de la escuela y del espacio público, y encontraron desarrollo del pensamiento creativo, del trabajo colaborativo y de las competencias emocionales como resultado del trabajo con el arte. Vygotsky (1930/2003) señaló que la imaginación no es un don sino una función que se construye con la experiencia acumulada, de modo que a mayor experiencia, mayor material para imaginar, y Eisner (2002/2004) documentó que el trabajo con las artes enseña a juzgar sin reglas fijas, a tolerar la ambigüedad y a descubrir el propósito en el proceso, formas de pensamiento que la enseñanza por memorización no produce.

Lo que los docentes pueden recuperar de esos estudios es que la creencia en el talento innato se desmiente cuando el estudiante compara su propio trabajo a lo largo del tiempo, y que esa comparación es la expresión en que la tercera función se reconoce. Esas capacidades pueden desarrollarse en la escuela si el colectivo docente recupera los espacios cooptados por los poderes políticos y económicos, y tampoco es casual que muchas de las pedagogías críticas y liberadoras nacieran en América Latina, en países cuyas riquezas naturales fueron extraídas durante siglos por potencias coloniales y cuyas poblaciones quedaron en la pobreza. En México hace falta una pedagogía que dialogue con

el conocimiento milenario de sus pueblos y que responda a las violencias y desigualdades históricas, un diálogo entre educación, arte y liberación que abra paso a la recreación racional del ser humano, como lo expuso Cartagena (2012).

Este diálogo político y epistemológico entre estética y pedagogía también propende al reconocimiento y afianzamiento de las diversas alteridades, subjetividades y sabidurías que el sistema colonialista estigmatizó, así como al fortalecimiento de valores que el capitalismo y desarrollismo tienden a descartar como son la comunidad, solidaridad, equidad, reciprocidad o espiritualidad. (p. 20)

La educación es el medio para esa recreación racional del ser humano, dado que en ella los sujetos pueden reconocer la posición subordinada que ocupan en la sociedad, en el sentido que Gramsci (1929–1935/1972) dio a los grupos subalternos, ganar poder sobre su situación y desarrollar su creatividad y su imaginación a partir de lo que hacen cada día, con respeto a todos los seres y a sus diferencias.

Hacer acción en el mundo

Una vez que los sujetos son conscientes de sus condiciones, están sensibilizados y desarrollaron sus capacidades de creación, quedan en condiciones de hacer acción en el mundo, de hacer praxis, puesto que si el proceso se queda en el discurso todo se vuelve ilusión y nada se transforma. Sin transformación del sujeto no hay emancipación, y Estiú (1954) escribió que “mediante la liberación, el hombre intenta sentir su libertad sin trabas y espera llegar a la dicha por plenitud de sí mismo, es decir, gracias al rebasamiento de los límites que fatalmente se le imponen” (p. 49). Esos límites se impusieron con métodos diseñados para tal fin, la escuela entre ellos, y limitan el desarrollo de todas las dimensiones del ser. El sujeto que hace arte hace trabajo, es decir, acción con, para y sobre el mundo, y lo transforma para el bien común.

El artista, limitándose frente al obstáculo, halla su más auténtica libertad; porque de la confusión de las aspiraciones vagas pasa al problema concreto de las posibilidades del material con que se enfrenta, cuyas leyes va poco a poco traspasando al cuadro de una organización que las convierte en leyes de la obra. (Eco, 1968/1970, p. 18)

La cita de Eco muestra que la libertad del artista no consiste en la ausencia de límites sino en el trabajo con los límites que el material le impone, la dureza de la piedra, el secado de la pintura o la resistencia del papel, y esa misma lógica vale para el sujeto que quiere actuar sobre las situaciones que lo limitan. Quien aprendió a dibujar sabe que el trazo mejora por acumulación de intentos y no por un acto único, de modo que la acción sobre el mundo se concibe también como un proceso paulatino, sistemático y constante, en el que el sujeto se recrea a sí mismo mientras transforma lo que lo rodea. Esa acción, sin embargo, no puede quedarse en el plano individual. Si el ser humano se entiende como ser cultural, es decir, como producto y productor de un grupo, entonces se entiende también como ser social con responsabilidades hacia ese

grupo, y su acción toma la forma de proyectos colaborativos y comunitarios en los que el aprendizaje y la creación se comparten. En esa red colectiva el sujeto supera el individualismo que lo mantenía aislado e indiferente, en el sentido que la segunda función describió, y pasa a ser un ser social emancipado que transforma el mundo para el bien común.

La investigación con jóvenes que produjeron arte para intervenir en su entorno, en Oaxaca, en Bogotá y en un aula de bachillerato, permite observar la cuarta función en tres etapas, cuando la obra sale del espacio donde se creó, cuando llega a la comunidad o a la autoridad, y cuando quienes la produjeron reciben una respuesta que modifica su posición en ese entorno. Meneses Reyes (2016) analizó la gráfica de la Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca durante el movimiento social de 2006, producida por jóvenes estudiantes de barrios periféricos que hasta entonces sentían que “ni derecho al centro tenemos, al centro histórico” (p. 153), y mostró que sus grabados, estenciles y carteles sobre los muros del centro colocaron en el espacio de las élites la voz de quienes estaban excluidos de él, con lo cual el trabajo de las manos se convirtió en acción política. En Bogotá y Soacha, Raigosa Mejía et al. (2021) trabajaron con jóvenes de la Red Somos Generación de Verdad, vinculada a la Comisión de la Verdad de Colombia, y encontraron que las prácticas artísticas les permiten construir estrategias colectivas de resistencia con las que transforman su entorno urbano y disputan la violencia que la ciudad había normalizado. Macaya y Valero (2019) mostraron que esa forma de trabajo cabe en la escuela, pues llevaron los principios del arte comunitario a un grupo de bachillerato con el proyecto Retrato Social, en el que los estudiantes produjeron y difundieron retratos de su comunidad, y documentaron que la creación horizontal y participativa fortalece el pensamiento crítico y la responsabilidad social.

Lo que los docentes pueden recuperar de esos tres casos es que la acción en el mundo se reconoce cuando la obra sale del aula y regresa con una respuesta de la comunidad o de la autoridad, y cuando los estudiantes deciden el destinatario de lo que producen y no solo el tema. Hacer arte obliga a materializar la creatividad, es decir, a transformar el mundo estéticamente mediante el trabajo, y el arte que hace todo ser humano, popular, del pueblo y para el pueblo, funciona como expresión emancipadora desde la racionalidad de cada persona, dado que “la estética contribuiría notablemente a la corriente de prácticas emancipadoras que emergen por fuera y cuestionando el control de todas las formas de subjetivación promovidas desde los centros de poder” (Cartagena, 2012, p. 21).

El arte cumple con las cuatro funciones propuestas para liberar a los sujetos, con la escuela como lugar de ese proceso, siempre que el colectivo docente disponga del margen del programa analítico, que los estudiantes se asuman como hacedores de cultura y de arte y que el quehacer educativo los coloque en el centro.

Conclusiones

Todos los seres humanos son hacedores de cultura, esa cultura es compleja y cambiante por ser construcción humana, y el arte es cultura porque nace de la creatividad y de las manos humanas como expresión del espíritu, si bien se pervierte cuando las hegemonías que controlan el mundo lo cooptan y lo integran a los aparatos que permean de ideología la vida cotidiana y todas las dimensiones del ser. Esos aparatos pueden recuperarse, y la escuela, situada dentro de un espacio social y cultural, es el lugar donde hacer arte equivale a materializar la acción que transforma el mundo. El recorrido del ensayo propone tres condiciones para esa recuperación. El agente del giro es el colectivo docente de cada escuela, con el docente de Artes al frente, dado que el programa analítico del Plan de Estudio 2022 le entrega por escrito el margen para articular los periodos de Artes con los proyectos comunitarios de los demás campos. Las cuatro funciones, hacer consciente, sensibilizar, incentivar la imaginación y la creatividad, y hacer acción en el mundo, se vuelven observables en las expresiones de los estudiantes, en el mismo orden, cuando sitúan en la historia lo que producen, cuando nombran lo que sienten y por qué lo sienten, cuando comparan lo que hacían al inicio con lo que hacen después, y cuando llevan su obra a la comunidad y reciben de ella una respuesta. El caso del primo de Rodrigo muestra que la jerarquía entre arte culto y arte popular se transmite en la familia porque los adultos de esa familia aprendieron en su propia escolaridad que el arte es un don de unos pocos y que lo que ellos producen con las manos no cuenta como arte, y que una escuela que trate el dibujo como una práctica que se aprende, con el mismo método con que enseña a resolver ecuaciones, puede desmentir la idea del talento como don.

El ensayo deja abiertas dos cuestiones, una empírica y otra política. La cuestión empírica se refiere a que los estudios con que se ilustran las cuatro funciones provienen de niveles y contextos distintos, una primaria otomí, jóvenes de Oaxaca y de Bogotá, un aula de bachillerato, y ningún estudio revisado observa las cuatro funciones juntas en un mismo grupo de estudiantes, con lo cual esa observación conjunta queda como tarea para investigaciones posteriores. La cuestión política se refiere a que el margen del programa analítico se otorga en un sistema que asigna tres periodos semanales a Artes, deja escuelas sin docentes de la disciplina y evalúa con exámenes que califican mejor la memorización que la expresión, con lo cual el giro depende de que el colectivo docente lo ponga en práctica a pesar de esas condiciones y sin apoyo adicional del sistema. La cultura construye a los sujetos, mas no los determina, con lo cual es posible cambiar en conjunto los paradigmas, costumbres y creencias que los limitan, y para eso sirven la creatividad y una pedagogía que dé lugar a las formas de expresión artística. Toda expresión artística es también expresión emocional, y por esa vía transforma lo que el sujeto lleva dentro y lo que encuentra fuera, las emociones que dañan, los pensamientos que desgastan,

las percepciones falsas, las violencias y las ilusiones que impiden una relación horizontal y dialógica entre las personas, y abre paso a una relación de humano a humano basada en la amabilidad, el respeto, el amor, el entendimiento y la compasión por el otro.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. (Obra original publicada en 1970)
- Bertinetto, A. (2010). Arte, experiencia estética y liberación. En A. Rivera García (Ed.), *Schiller, arte y política* (Vol. 1, pp. 109–125). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. (Obra original publicada en 1979)
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Paidós. (Obra original publicada en 1969)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. (Obra original publicada en 1970)
- Capistrán-García, R. W. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 343–356. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* Debate. (Obra original publicada en 2005)
- Cartagena, M. F. (2012, 22–25 de febrero). *Arte contemporáneo, pedagogía y liberación* [Ponencia; en el programa, «Education, Theology, Art, and Liberation»]. Sesión «(Re)Writing the Local in Latin American Art», College Art Association 100th Annual Conference, Los Ángeles, CA, Estados Unidos.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez Ortiz, G. E., & Álvarez-Rodríguez, M. D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: Reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 107–115. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1980)
- Díaz Fernández, A., & Ledesma Gómez, R. D. G. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: Procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43550>
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1968)
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. (Obra original publicada en 2002)
- Estiú, E. (1954). *Arte y liberación*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Freire, P. (2022). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1967)
- García García, J. (2026). El poder del arte en contextos vulnerables: Impacto y significados vividos de una intervención artística comunitaria con adolescentes en Bogotá (Colombia). *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 21, e106976. <https://doi.org/10.5209/arte.106976>
- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión. (Obra original escrita entre 1929 y 1935)
- Guanumen Niño, J. D., & Londoño Pérez, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 25–34. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13203>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta. (Obra original publicada en 1944)
- Macaya, A., & Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165–182. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Meneses Reyes, M. (2016). “Ni derecho al centro tenemos”. Jóvenes artistas gráficos en el espacio público de Oaxaca (2006). *Espacialidades. Revista de Temas Contemporáneos sobre Lugares, Política y Cultura*, 6(1), 143–166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=419548242002>
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25–39. <https://revistas.esan.edu.pe/index.php/jefas/article/view/337>
- Raigosa Mejía, M., Correa Ramírez, C. F., Beltrán Landazury, J. J., & Contreras Silva, P. A. (2021). El arte como posibilidad para la esperanza: Resistencias y re-existencias juveniles para la construcción de paz en la ciudad de Bogotá desde la experiencia con la Red Somos Generación de Verdad. *Ciudad Paz-andó*, 14(2), 8–21. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18006>
- Ramírez González, M. E. (2025). Aprendizaje basado en proyectos comunitarios para la apreciación de las artes visuales. *Revista Holón*, 3(10), 81–93. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8086>
- Real Academia Española. (s. f.). Arte. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://dle.rae.es/arte>
- Real Academia Española. (s. f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://dle.rae.es/cultura>
- Ríos-Peña, J. U., & Furlán, A. (2024). Violencia y escuela. Vivencias de estudiantes de secundaria en Oaxaca. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45(177), 200–218. <https://doi.org/10.24901/rehs.v45i177.1016>

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Acuerdo número 14/08/22, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2022.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Tercera Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar. Anexo Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Uzeta Iturbide, J. (2022). Muralismo y pedagogía otomí. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24), 1–24.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.802>
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. (Obra original publicada en 1930)
- Zea, L. (1968). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica.

