



Campus León

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS CULTURALES**

**MAESTRÍA EN NUEVA GESTIÓN CULTURAL EN PATRIMONIO Y ARTE**

**LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN  
ARTÍSTICA ESCULTÓRICA: EL ARTE COMO URGENCIA PARA  
LAS JUVENTUDES.**

PRESENTA

**LDI ADRIÁN RODRÍGUEZ FLORES**

COMITÉ TUTORIAL:

**DRA. VANESSA FREITAG (DIRECTORA)**

**DRA. LELLANIS ARROYO ROJAS**

**DRA. CECILIA GABRIELA FUENTES URTAZA**

**LEÓN, GUANAJUATO | SEPTIEMBRE, 2025**

## *Índice*

<b>1. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN PARA EL PROYECTO CULTURAL.....</b>	<b>8</b>
1.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	8
1.2. JUSTIFICACIÓN .....	25
1.3. PREGUNTAS DE INDAGACIÓN:.....	34
1.4. OBJETIVOS.....	35
1.4.1. Objetivo General.....	35
1.4.2 Objetivos Específicos.....	35
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>37</b>
2.1 Antecedentes y políticas de la Educación Artística Formal en México .....	37
2.2. Características de la Educación Artística No Normal.....	42
2.3. Tendencias en la Educación Artística para el fomento del aprendizaje experiencial y del pensamiento crítico. ....	56
2.4. El Pensamiento Crítico desde las Artes. ....	61
2.5    Importancia del LEPA como Modelo de Educación Artística No Formal .....	66
<b>CAPÍTULO 3. CAMINO METODOLÓGICO.....</b>	<b>70</b>
3.1.    Abordaje metodológico de la investigación. ....	70
3.2.    La Investigación Basada En Las Artes.....	70
3.3.    La Práctica Artística Como Herramienta de Investigación. ....	73
3.4.    Foto-Ensayo del Proceso Experimental en el Espacio .....	76
3.5.    Entrevista Semiestructurada.....	77
3.6.    Bitácora Basada En La Observación De Los Procesos De Los Asistentes .....	78
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>80</b>
<b>EL LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA (LEPA)</b> .....	<b>80</b>
1.1.    Descripción temporal.....	81
4.2. Contextualización del espacio .....	81
4.3. Participantes.....	84

4.4. Contextualización de la experiencia. Ejes temáticos de acción .....	85
EJE 1. La materialidad: desde lo sensorial y la producción artística .....	85
EJE 2. La memoria, la identidad y el pensamiento problematizante. ....	86
EJE 3. La experiencia sensible del entorno. ....	87
<b>CAPÍTULO 5. TUTORIAL DE CÓMO VER A TRAVÉS DE OTROS OJOS .....</b>	<b>89</b>
5.1 Primer acercamiento: proyecto piloto y readaptación del LEPA. ....	91
5.1.1. El Barro .....	96
5.1.2. La Plastilina y Madera .....	103
5.1.3. El Yeso y la Pintura .....	109
5.2. Segundo acercamiento: LEPA. ....	115
5.2.1. La materialidad: desde lo sensorial y la producción de conciencia. ....	117
5.2.2 La memoria y la identidad. ....	122
5.2.3. La experiencia sensible del entorno. ....	130
5.2.4. Consideraciones finales.....	140
<b>A MODO DE CIERRE. ....</b>	<b>145</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>
Introducir las ideas generales del taller, técnicas y materialidades a ser trabajadas durante el curso. .....	166

*Agradecimientos*

*Los dos anteriores años han sido de gran trabajo, de desvelos, de sorpresas y de amistades, pero, sobre todo, de aprendizajes; bastantes personas se han posado a mi lado, por lo que me resulta una tarea complicada atender, en este breve espacio, a todos los agradecimientos que me gustaría reconocer. Primero me gustaría agradecer a mi familia, y en especial a mi mamá porque siempre puedo contar con su apoyo y entendimiento, y porque siempre he encontrado en ella, un oído para escucharme.*

*Agradezco también al comité tutorial, a la Dra. Lellanis y a la Dra. Ceci; agradezco especialmente a la Dra. Vanessa Freitag por su invaluable guía y apoyo; por compartir de su conocimiento y experiencia; por sus comentarios precisos, su organización y por siempre esperar más de mí.*

*También agradezco su acompañamiento y sensibilidad durante estos dos años.*

*Finalmente, me gustaría dedicar este espacio a mi hijo, Oliver. Tu llegada ha cambiado mi vida, y todo lo hago es por y para ti.*

*Adrián Rodríguez Flores*

“Nadie ignora todo, nadie sabe todo.”

(Freire, 2022, p.77)

## INTRODUCCIÓN

El presente documento parte del proyecto de investigación y práctica ejecutada para la realización del Laboratorio de Expresión y Producción Artística Escultórica (LEPA), siendo esta, una propuesta metodológica de trabajo con lenguajes artísticos para contextos periféricos/zonas vulnerables de la ciudad de León/Guanajuato. Esta investigación es el resultado del trabajo de campo realizado durante los meses de agosto 2024 a abril 2025 para la Maestría en Nueva Gestión Cultural en Patrimonio y Arte, de la Universidad de Guanajuato, y es la culminación de 2 años de trabajo tanto teórico, como práctico.

El LEPA se ha concebido como un espacio de aprendizaje, como un espacio de experimentación y como un espacio de momentos pedagógicos. La ejecución del taller ha tenido bastantes cambios, se ha adaptado y se ha replanteado con la intención de indagar con mayor profundidad en el contexto planteado, pero siempre persiguiendo los mismos objetivos: crear un espacio seguro de aprendizaje y experimentación artística con poblaciones que necesitan educaciones distintas a la formal, con la intención de alimentar el bienestar de los experimentantes, tales como, habilidad para el manejo de los riesgos sociales. En este texto se relata la experiencia desarrollada con un grupo de 15 jóvenes entre 10 y 26 años, situados en un Centro de Rehabilitación, también conocido como “Anexos”.

Como tales, los Anexos son centros de rehabilitación para las adicciones, tanto para jóvenes como para adultos, y se encargan de tratar casos de adicción grave que requieren una contención residencial, es decir, los internos de estos centros adquieren una condición de encerramiento. Es frecuente que estos anexos difieran de sus objetivos centrales ya que, si bien se consideran centros de rehabilitación, la realidad es que estos no son considerados un tratamiento formal debido a que no son supervisados por profesionales médicos (Marín-

Navarrete, et al, 2013). De la misma manera, su objetivo principal es el lucro y con este fin se generan estrategias para mantener una población interna controlada y dócil a través de estrategias de recompensa y castigo, y cuyas dinámicas pueden ir desde la humillación, hasta el abuso sexual y la explotación laboral. Además, una importante cantidad de estos centros no son regulados y son privados. (Chiw, 2024).

Los resultados del actual estudio se trabajaron desde un lugar de indagación con pretensión empática, consciente y emancipadora. Es decir, desde el LEPA se ha buscado generar cambios, provocar pensamientos, alimentar curiosidades, con la intención de llegar a transformaciones individuales en los jóvenes. Más aún, durante la ejecución del Laboratorio en el contexto previamente descrito, se llegó a indagar en aspectos que, originalmente, no se tenían contemplados para la investigación, como por ejemplo las diferencias importantes de edades y la situación de encerramiento estos, lo cual afecta tanto la dinámica del grupo, como las conductas de cada individuo, así como su manera de expresión y autopercepción. Estos aspectos, sin lugar a duda, han alimentado el carácter cualitativo de la investigación y han sembrado semillas para, posteriormente, seguir profundizando en las problemáticas que se presentan en estos contextos.

Si bien no se pretende presentar una resolución a las problemáticas observadas durante la práctica debido a que estas obedecen a dificultades más profundas que la educación, la cultura y el arte no pueden solucionar de raíz, lo que sí se intenta es presentar un retrato de las maneras en el que el arte, y sobre todo, la experimentación de distintas formas de expresión desde un lugar seguro, pueden ayudar a subsanar y alimentar aspectos tanto individuales, como comunitarios en los jóvenes. Incidiendo en su autoestima, y bienestar mediante la experimentación, la ejecución, la colaboración y la provocación de curiosidades que sólo se

pueden acceder, si se tiene la exposición a estas. Es decir, si se requiere provocar la crítica, antes se tiene que provocar la curiosidad, y una de las maneras en que puede suceder esto es mediante el arte, pero siempre desde un lugar seguro, de respeto, de empatía, de compañerismo y de comprensión.

En este sentido, el presente documento se organiza en los siguientes apartados: El planteamiento de la investigación, donde se indaga alrededor de la problemática de la Educación Artística (EA) formal y la centralización de esta, así como su devenir en distintas problemáticas como la falta de formación docente, falta de recursos e infraestructura y una evidente relegación de la Educación Artística en el currículo formal. Posteriormente, en el apartado de Marco Teórico, se indaga en las definiciones de EA formal y no formal, así como en la necesidad de crear espacios no formales de EA que sirvan como lugares seguros para la expresión y experimentación en escenarios vulnerables donde el arte puede servir como una herramienta para el manejo de los riesgos sociales.

En el apartado tres de camino metodológico se define la metodología de investigación basada en las artes que se implementó para esta tesis y, en el capítulo 4 titulado Laboratorio de Experimentación y Producción Artística (LEPA), se definen las características de la propuesta de modelo de EA no formal, así como el público objetivo y las características de su escenario. Finalmente, culminando con este trabajo, se presenta una narración con tintes etnográficos de la intervención del LEPA en un escenario vulnerable al que no solo debemos voltear ver, sino que deberíamos estar obligados a atender: esto es las juventudes vulnerables, donde el arte no sólo se presenta como una forma de alimentar curiosidades, expresiones y pensamientos, sino también como una forma de contención, de alivio y de tranquilidad, pero sobre todo, como un abrazo cálido, necesario y urgente.

# **1. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN PARA EL PROYECTO CULTURAL.**

## **1.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.**

El problema que se aborda es la necesidad de espacios de Educación Artística (EA) no formal en la periferia de la ciudad de León/Guanajuato, que pudieran abonar al bienestar y desarrollo humano integral de los jóvenes en situación de vulnerabilidad de estas zonas, haciendo énfasis en los centros de rehabilitación para jóvenes y proponiendo la intervención del espacio de aprendizaje de EA no formal titulado Laboratorio de Expresión y Producción Artística Escultórica (LEPA) para así, contribuir a la descentralización de la educación artística en la ciudad de León. En este sentido, argumentamos el porqué es necesaria -urgente- la presencia de las artes como eje vertebrador de pensamiento crítico, indagando y generando cuestionamientos alrededor de las maneras en que el modelo de educación formal de la Educación Básica en México ha propiciado la necesidad de espacios de EA no formales.

Como antecedente de esta propuesta, menciono el trabajo realizado en el contexto colombiano por Trilleras (2018), donde abordó la presencia de espacios de Educación Artística (EA) en centros especializados para jóvenes. En su tesis de grado, menciona que el arte, para los jóvenes, “representa la posibilidad de comunicarse y expresar sus emociones y sentimientos, y hacerlo de forma adecuada disminuye los índices de conductas agresivas al interior de los centros”. (p. 44)

Durante la última década (Moreno, 2020), se ha comprobado que la integración de actividades adicionales a las obligatorias genera ambientes de menor riesgo en jóvenes, dado que, “los adolescentes que participan en actividades extramurales son menos propensos a

consumir sustancias psicoactivas, adquieren más competencias para relacionarse con los demás, cuentan con habilidades para la resolución de conflictos y mejoran su rendimiento académico.” (p. 98)

La necesidad de introducir actividades extramuros en contextos vulnerables es porque se entiende que el bienestar como herramienta para el manejo de los riesgos sociales, “en contextos latinoamericanos, [...] está distribuida inequitativamente entre la población como producto de las inserciones distintas en la estructura social” (Ruscheinsky y Martínez, p. 124, 2014), por lo tanto, se genera el argumento de que, en poblaciones expuestas a condiciones sociales consideradas riesgosas, como delincuencia, embarazo adolescente, vulnerabilidad social y drogadicción, resulta beneficioso la introducción de actividades extraescolares que puedan abonar a la tranquilidad, cobijo, contención, expresión y autopercepción de los jóvenes para que de alguna manera se pueda alimentar su bienestar y así, fomentar este como capacidad para el manejo de los riesgos sociales

Acaso (2017), profesora e investigadora española especialista en educación artística menciona que “las artes pueden ser la alternativa que la educación está buscando para ejecutar su propio proceso de transformación” (p. 113) ya que, considerando el carácter subjetivo de estas, al arte no le es pertinente generar respuestas objetivas, sino que brinda la oportunidad de hacer preguntas. El arte, entonces, le ofrece a su espectador -o su experimentante- la oportunidad de hacer uso de su pensamiento crítico, al concebir al arte como generador de conocimiento abierto que brinda cuestionamientos más que las certezas buscadas dentro de un conocimiento cerrado. Al estar expuestos los jóvenes ante este tipo de conocimiento, se podría generar un cambio en el alumno que deja de priorizar la repetición, memorización y reproducción, para dar paso a la narración, la descripción, y la

representación, al “asumir al pensamiento como problema y no como solución” (Acaso, 2017, p. 113)

En conjunción con lo anterior, Eisner (2002, p. 27) puntualiza que el arte es una forma de experiencia humana a través de la experiencia sensible con el entorno y este se practica para “hacer posible la elaboración de formas estéticas de experiencia”, sin embargo, las obras de arte no garantizan que esta experiencia suceda, pero al estar en presencia de ellas, aumenta la probabilidad de que así sea, siempre que los que estén expuestos a ellas se den la oportunidad de “experimentar estas obras con respecto a su características estéticas” (p. 27) Esta función cognitiva de aprender a observar al mundo a través de las experiencias estéticas, se da gracias al arte. Entonces:

[...] para que los estudiantes aprendan a ver las cualidades visuales y a hablar de ellas, deberán tener oportunidades de hacerlo [...] [Al ofrecer] oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que permitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades para que desarrollen su mente [...] [y al] relacionar lo que han aprendido en la escuela con el mundo que hay fuera de ella, están desarrollando la capacidad de sus alumnos para extender y aplicar lo que han aprendido a otros ámbitos (Eisner, 2002, p. 31).

Al conjugar los anteriores conceptos con la realidad actual de la EA en la Educación Básica en México, la realidad es, por lo menos, descorazonadora ya que, de un currículo de seis módulos al día, seis horas al día, cinco días a la semana, sólo hay tres horas a la semana dedicados a la EA, o a la materia de “Artes” como se le denomina en el sistema educativo mexicano, es decir, sólo el 10% del tiempo de los estudiantes está dedicado a los lenguajes artísticos. (K. Salinas, comunicación personal, 15 febrero de 2024). La razón de esta infravaloración del arte en el espacio escolar podría explicarse porque a las artes generalmente se les ha asociado con el mundo de los sentimientos, emociones y sensibilidades antes que visualizar sus beneficios en la generación de curiosidades y experiencias que pudieran favorecer el aprendizaje, incluso, de otras áreas, y de la misma manera se le ha relegado a ser un área con menos horas y de formación complementaria; por

Descripción	MCC	Total
Comunicación	8	<b>114</b>
Matemáticas	20	
TIC	6	
Ciencias naturales	34	
Ciencias sociales	18	
Humanidades	16	
Inglés	12	
Asignaturas propedéuticas (CFP)	24	<b>24</b>
<b>Currículum ampliado</b>	20	<b>20</b>
Formación para el trabajo	28	<b>28</b>
		<b>186</b>

Tabla 1. Comparativo de la carga horaria Bachillerato General, tomado de “Marco Curricular Común, EMS 2022 Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana” Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 25  
(<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>)

ejemplo en el plan del bachillerato general en México, la Educación Artística forma parte del currículum ampliado.

De la tabla (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 25) nótese que la carga de horas para el currículum ampliado es de 20 horas, que comparadas con las 20 horas de matemáticas o las 34 de ciencias naturales y sociales no parece estar tan alejada, sin embargo, de este currículum ampliado no sólo forma parte la EA sino que el mismo se compone de 5 ámbitos: “I. Práctica y Colaboración Ciudadana; II. Educación para la Salud; III. Actividades Físicas y Deportivas; IV. Educación Integral en Sexualidad y Género; y **V. Actividades Artísticas y Culturales**” (Subsecretaría Educación Media Superior, 2023, p. 13) por lo tanto, la EA comparte una quinta parte de estas 20 horas del currículum ampliado que, a su vez, ya se define como el componente encargado de la formación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana. (Subsecretaría Educación Media Superior, 2023). Vale la pena notar que el ámbito de *Actividades Artísticas y Culturales*, donde se inserta la EA formal, desde el nombre, ya es bastante ambiguo dado que no expresa de manera efectiva que se trata de una EA, más aún, su objetivo es “promover procesos y estrategias de aprendizaje para el desarrollo personal y social, así como el goce de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales” (p. 16), que si bien es un excelente objetivo, es bastante abierto dado que no se delimitan los contenidos, lenguajes o disciplinas, y además no se inserta en la realidad de las escuelas mexicanas, lo que sí se menciona es que se invita a crear proyectos “interdisciplinarios que vinculen el currículum fundamental con el currículum ampliado” (p. 16), por lo tanto, como ya se menciona, la EA no entra en el componente fundamental. De manera muy precisa, Esparza (2024) menciona que:

La educación artística en México ha sido históricamente relegada a un segundo plano en el currículo educativo, a menudo considerada menos esencial que asignaturas como Español y Matemáticas. Esta percepción se ve reflejada en la escasez de profesionales adecuadamente formados y recursos necesarios para la enseñanza efectiva de las artes. Además, la falta de libros y materiales de apoyo dificulta aún más la articulación de esta materia en las escuelas. El arte no es un adorno para la educación, sino una parte esencial de la vida misma (p. 113).

Resulta complejo, entonces, trabajar con un plan educativo que es, tanto limitado en horas, como ambiguo en contenidos, más aún, la presencia de esta EA formal, por ejemplo en secundaria, depende de la infraestructura de la escuela, los recursos de los padres, y los materiales disponibles, pero sobre todo, del perfil del maestro contratado y de los tipos de plazas ofertadas (es decir, hay plazas ofrecidas para artes visuales, para danza, o para música), incluso, puede surgir el caso donde en una misma escuela solo haya plazas de uno o dos lenguajes, por lo que se podría impartir la materia artística desde un mismo lenguaje artístico durante los tres años de secundaria. (C. Quiroz, comunicación personal, 26 de junio de 2025). Por lo tanto, si se agrega que los planes de estudio no son sólo abiertos, sino bastante ambiguos, la presencia de más de un lenguaje artístico, y la calidad en la enseñanza de estos, va a depender enteramente del maestro, sin embargo, se adelanta que uno de los principales desafíos de la educación formal en la actualidad es la capacitación docente

En este sentido, Capistrán (2018) en su ensayo *Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior*, menciona que “[..] el sistema de educación pública debe habilitar un alto porcentaje de su planta docente, la cual carece de título profesional” (p. 1), por lo que este problema se puede traducir en una

pobreza en la generación de públicos por su falta de sensibilidad y gusto por las artes. Y agrega que:

Casi siempre, se culpa a la falta de difusión por el poco éxito de los eventos culturales, sin pensar que quizá, el problema también radica en una educación artística deficiente que, desde sus inicios, no ha tenido el éxito suficiente para promover la sensibilidad y el gusto hacia las artes y generar públicos. (Capistrán, 2018, p. 10)

Por otro lado, Ramírez (2021), también reconoce la deficiente capacitación en la impartición de la asignatura de artes, desde las características formativas de los docentes en primarias públicas, por la poca importancia que se le da a la experiencia de la práctica artística en la práctica escolar y, de nueva manera, por la escasa oferta que existe en la capacitación docente en esta área, a nivel primaria. El autor, artista plástico y docente de profesión, reconoce que en la última década existen esfuerzos para dar mayor relevancia a la enseñanza de las artes en la educación básica, sin embargo, también identifica las imposibilidades de saber si los/as maestros/as en las escuelas primarias a nivel nacional, cuentan con las suficientes herramientas materiales y pedagógicas para llevar a cabo la impartición de una EA de calidad y que, por estas limitaciones y deficiencias, en las escuelas públicas mexicanas, la enseñanza de EA no se ha podido garantizar.

González (2021) reafirma que los programas de capacitación y actualización son necesarios para la formación del docente en materia artística-pedagógica, pero hace notar que en el tema de artes “la limitada oferta de oportunidades para el desarrollo profesional en las artes ha sido una constante dentro del sistema público” (p. 147).

Muñoz y Gonzáles (2022) presentan una situación más compleja ya que, si bien se reconoce la importante necesidad de la capacitación docente en materia artística-pedagógica, también se identifica una oferta educativa realmente limitada en este tema y, aunado a esto, se suma la presencia de otras dificultades; como la falta de tiempo de los maestros para capacitarse, la carga de trabajo por la sobrecarga de grupos y alumnos, y los costos y ubicaciones de estos cursos. Para los autores, la importancia de esta capacitación recae en contar con docentes mejor preparados en la técnica y teoría alrededor de las artes, así como en didáctica o métodos pedagógicos, para dar mayor relevancia al arte en la educación básica ya que, como se mencionó previamente, es una de las materias menos valoradas en la actualidad, pero sumamente útil para la mejora de habilidades integrales en el desarrollo y crecimiento humano, así como para la misma existencia humana.

Los datos anteriores, trasladados al municipio de León, Guanajuato, se pueden complementar, además, con problemáticas como el abandono escolar y el alto índice de ruralidad en el estado (Viianto, 2018), lo que complica todavía más el acceso a una EA continua y de calidad.

Esto se puede ejemplificar con las escasas oportunidades que existen para estudiar artes de manera profesional en la educación pública universitaria del municipio. Se menciona el caso de la ESAP, la UG y la UNAM que ofertan las Licenciaturas en Artes, en Cultura y Arte, y Desarrollo de Gestión Interculturales. Se suma el hecho de que socialmente, el arte es un área de poca demanda social. Existe un desinterés generalizado por las artes, en cuanto a su consumo cultural por parte de la población, y esto puede ser consecuencia de múltiples factores: desde la falta de cultivo por consumir arte en el contexto familiar, hasta escolar. En este último, inciden los métodos pedagógicos empleados por las escuelas públicas para promover el arte y sus prácticas, debido a la carencia de infraestructura y materiales

especializados para enseñar arte, ausencia de docentes cualificados, desconocimiento de las prácticas artísticas fuera de los lenguajes usuales (pintura, dibujo, música, etc.), pocas horas a la semana dedicada a la enseñanza de las artes, entre otros factores. Este panorama se puede comprobar con estadísticas sobre consumo cultural en Guanajuato:

En promedio el 38.47% de la población Guanajuatense, gasta en artes y artesanías menos de \$100 al año [...]; el 89.9% de la población no asisten a exposiciones de artes visuales, y de ese porcentaje al 69.6% no le interesaría ir a alguna. (Ortega & Ramos, 2017, p. 1702).

Es importante tener en cuenta que, en zonas de escasos recursos en León, Guanajuato, como la comunidad de las Joyas, las colonias 5 de mayo, Villas de San Juan, Sangre de Cristo, entre otras, tienen problemas más apremiantes que la falta de educación artística, sin embargo, esta también es consecuencia de la polarización del municipio, donde el acceso a la educación media superior y superior es complicado debido a problemáticas como el abandono escolar y el alto índice de ruralidad. Viianto (2018), basándose en el promedio de años de estudio de la población como indicador del nivel educativo, argumenta que:

Guanajuato,[...] presenta un rezago respecto de la media nacional que a su vez presenta un rezago respecto a los países desarrollados. [...] los jóvenes están alcanzando niveles educativos relativamente elevados mientras que el indicador se ve lastrado por el bajo nivel educativo de las generaciones mayores, notorio en especial en los municipios de alta ruralidad. (Viianto, 2018, p. 14).

Teniendo en cuenta los anteriores datos, es lógico argumentar que, aunado al complicado acceso a la educación formal en Guanajuato, el acceso la educación artística de manera formal (sin tomar en cuenta su calidad) es todavía más efímero, por lo que es necesario recurrir a talleres y escuelas no formales para poder acceder a la creación y

educación artística. La desventaja que presentan gran parte de estas escuelas es su centralización, dificultando la accesibilidad para la población joven de bajos recursos que residen en la periferia de la ciudad de León.

Ejemplificando el problema de la centralización de la EA formal en León, entre los espacios de educación artística no formales más accesibles son los ofertados por el Instituto Cultural de León (ICL), con la Casa de la Cultura Diego Rivera, la Casa de la Cultura Efrén Hernández, la Escuela de Artes Plásticas, y la Escuela de Música de León. Todas las anteriores son oferta académica del Instituto Cultural de León y sus locaciones se encuentran en el centro de León, incluyendo las oficinas del mismo ICL. Cabe destacar que el ICL también oferta los llamados Salones de Cultura, cuyo objetivo es “llevar a las colonias más castigadas y las zonas rurales un abanico de talleres de actividades artísticas que permitan a los usuarios sensibilizarse con el arte mediante su participación activa” (*Salones de Cultura*, s. f.) y cuyas ubicaciones se encuentran en colonias y comunidades de la periferia de la ciudad, sin embargo, la oferta académica es limitada, ya que de veinte salones, sólo uno oferta artes plásticas, los demás ofertan lenguajes alrededor de la música, la danza regional y el teatro.

Mas aún, en el municipio, una importante cantidad de actividades extraescolares y proyectos de desarrollo social, si es que parten de las artes, están relacionadas con la música, como las orquestas escolares, las orquestas de Fundación León, la Orquesta Trinitate, y la Orquesta Imagina, por mencionar algunas. Además, por poner ejemplos de los polígonos de desarrollo, en la Plaza de la Ciudadanía del polígono de Las Joyas, de catorce actividades extraescolares ofrecidas, sólo una se relaciona con las artes y es el taller de guitarra; de la misma manera en

el Centro Impulso de Desarrollo Social en el polígono de Los Castillos, de los veinticuatro talleres y cursos ofrecidos, cinco se relacionan con las artes y de estos, tres son musicales y los otros dos son, pintura al óleo, y manualidades con cemento y cartón<sup>1</sup>.

Si bien los gobiernos han intervenido en la producción de espacios para generar el interés en los lenguajes artísticos, las metodologías que se aplican, sumado de los espacios dónde se insertan los institutos, reflejan una carente empatía ante los sectores menos afortunados, integrando los talleres y escuelas en el centro de las ciudades, significando gastos y traslados poco accesibles para las colonias aledañas de las ciudades.

Tal es el caso en León, Guanajuato donde, de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad y la organización Sin Tráfico, la ciudad ocupa el puesto 10 en costo anual total de congestión vehicular, con un gasto de 998 millones de pesos (Centro de Investigación en Política Pública, 2018). Este dato “se traduce en desigualdades para los ciudadanos: los usuarios de transporte público pierden 69 mil millones de pesos en oportunidades de ingreso, mientras los que utilizan automóvil pierden 25 mil millones de pesos” (Centro de Investigación en Política Pública, 2019, párr. 5), más específicamente, a la semana, este tiempo perdido en congestión vehicular traducido a costos “significa 800 pesos para un trabajador promedio de León que usa el transporte público” (Macías, 2022, párr. 4). Por lo tanto, la centralización de espacios para la educación artística en León crea una doble problemática para las personas con recursos limitados de la periferia de la ciudad: por un lado, no sólo carecen de las oportunidades para conocer las posibilidades técnicas y las

---

<sup>1</sup> Esta información fue recuperada de un folleto informativo de las actividades que se ofrecen en el Centro Impulso de Desarrollo Social en el polígono de Los Castillos, la información no se encuentra en línea.

metodologías de aprendizaje que conlleva integrarse al mundo de la creación artística, sino que también, sufren económicamente por el costo y tiempo que presentan los traslados a los espacios para la educación artística formal y no formal.

Es preciso considerar a la presencia de la experiencia en las artes como necesaria para el desarrollo de las mentes jóvenes y para la vida en general del estudiante desde la educación temprana, sin embargo, no sólo es importante para el estudiante sino para el beneficio de una sociedad sana, que promueve el arte como urgente y sanador.

En este sentido, al relacionar estas necesidades con la problemática de la educación artística en México, es acertado hacer cuestionamientos al respecto. Colorado (2014) señala la necesidad del arte como agente sanador de la sociedad y la urgencia de que el Estado mexicano tenga un proyecto claro para la educación artística dado que es en las escuelas públicas donde la mayoría de los mexicanos tiene su primer contacto con esta y, como se mencionó anteriormente, aunque el nivel educativo de los jóvenes haya tenido mejoras, es difícil asegurar que la EA a la que han estado expuestos sea de calidad.

La problemática de la Educación Artística en la Educación Básica en México se vuelve más profunda si se considera el contexto actual del empleo de los/las maestros/as de educación pública cuyos salarios son bajos y donde no hay manera de comprobar si el docente es artista que enseña o docente que es artista, así como la cuestión del docente que es especialista en solo un área de expresión artística. Ante este problema, Colorado (2014) comenta que:

[...] el docente de educación artística necesita vivir de manera personal el proceso de creación artística para poder transmitirlo a sus estudiantes aún de edades tempranas,

pero de igual modo necesita conocer de la teoría pedagógica necesaria para aplicarla en su práctica docente, [...] [por lo tanto] la primera necesidad que manifiestan los docentes de educación artística es la formativa [...] (p. 65).

Otras necesidades son los de recursos materiales para la EA, ya que muchas escuelas carecen de estos y los padres de familia, generalmente no pueden costearlos. En ese sentido, Sáenz (2016) coincide que la falta de formación para los docentes de EA, la falta de compromiso por parte de las autoridades gubernamentales con la EA, y la falta de recursos materiales para las actividades son las que más afectan a la calidad educativa en materia de enseñanza artística escolar. En muchas ocasiones, los libros de texto son el único recurso al que los alumnos tienen acceso, y “estos no son entregados a tiempo y en ocasiones ni siquiera llegan a sus manos, además de que cuando se adjudican, la mayoría vienen sin actualizarse conforme a los programas de estudio recientes [...]” (Sáenz, 2016, p. 75). Resulta entonces necesario, según Colorado, que las autoridades gubernamentales expresen su firme compromiso con la EA al ofrecer formación pedagógica para los docentes; al promover la introducción de lenguajes artísticos profesionales y especializados en la Educación Básica, y al promover que la EA sea, “más allá de una simple apreciación por las artes, una visión profesional tanto de artistas como de profesores de educación artística en sus estudiantes” (Colorado, 2014, p. 68).

Desde la perspectiva del desarrollo humano a través de las artes y de los beneficios de la educación artística desde edad temprana, Sáenz, (2016), en el contexto del estado de Chihuahua, enuncia sobre los beneficios de la presencia del arte, ya que este estimula ambos hemisferios cerebrales en beneficio del aprendizaje verbal y matemático. Además de que

contribuye a la mejora de la concentración, sobre todo en beneficio de niños con déficit de atención. De esta forma, las artes:

Contribuyen a fortalecer la autoestima; confianza en sí mismos; estimular la imaginación; habilidades de motricidad fina, coordinación y movimientos precisos, desarrollo de la creatividad, resolución de problemas cognitivos, concentración, expresión; estimulación de los hemisferios del cerebro; interactúa, convive y trabaja de manera colaborativa con los demás, fortaleciendo las competencias para la vida en sociedad y para la convivencia. El desarrollo de estas capacidades se origina y se cimienta en la etapa de la niñez; por eso se resalta la importancia de impulsar el arte en la educación básica [...] (p. 73)

Sin embargo, trasladando lo anterior a la realidad del sistema educativo mexicano, Sáenz (2016) señala que, si bien los beneficios de la EA en la educación básica son inabarcables y que se visualiza la intención del Estado mexicano por apoyar el arte y la cultura dentro de los proyectos educativos del gobierno federal, la realidad es que gran parte de los centros de trabajo no cuentan con docentes capacitados para la EA, o simplemente no cuentan con docentes para la materia: “existen casos en los que a docentes de dicha asignatura se les otorgan cambios a otras comunidades o centros de trabajo, dejando escuelas en ocasiones hasta medio año sin asignarle un nuevo profesional de la educación artística” (Sáenz, 2016,p. 75).

Para presentar la problemática de la crisis actual de la EA en el sistema educativo mexicano y la necesidad de espacios no formales para la EA, es pertinente conocer las bases de este modelo y cómo ha contribuido a la falta de prioridad actual de la EA ante otras disciplinas de la educación formal. De esta manera, para dimensionar la profundidad de las

problemáticas presentadas por Colorado y Sáenz, es relevante señalar que el modelo actual de EA dentro de la Educación Básica en México tiene su antecedente en el proyecto de educación vasconcelista.

La reforma vasconcelista presentó tres rubros para la Educación Básica: las escuelas, las bibliotecas y el departamento de Bellas Artes. Vasconcelos, un humanista opositor al pensamiento positivista del porfiriato, concibió a las escuelas como las encargadas de esparcir el conocimiento científico, a las bibliotecas como encargadas de la alfabetización y de difundir el acervo cultural, y al departamento de las Bellas Artes como encargado de la Educación Artística. Cabe destacar que Vasconcelos concebía que la EA debería ser impartida por un especialista en el área, no el mismo maestro normal (Ocampo, 2005).

Si bien desde este plan de reforma educativa se le dio un especial énfasis a la importancia de las artes en la educación, la realidad es que el impulso a estos aspectos obedeció a intereses del Estado mexicano para usarlas como herramientas (a la educación formal y a las artes) para la orientación nacional, es decir, para la promoción de una identidad mexicana, tal es el caso del mecenazgo de Vasconcelos al movimiento muralista mexicano, altamente nacionalista (Ejea, 2008), o el fomento a una expresión nacional musical de manera oficial, como el mariachi o el son jarocho (Vega, 2010). En este sentido, se puede notar una tendencia del Estado mexicano a promover proyectos artísticos enmarcados dentro de lo nacionalista o popular y, no solo esto, sino que se puede empezar a vislumbrar lenguajes artísticos a los cuales se les da mayor énfasis, como el lenguaje musical (González, 2021) y el visual, como la pintura o el dibujo.

Trasladando el proyecto vasconcelista a la actualidad, con el cambio de gobierno en México, en 2018, se presentó un nuevo proyecto educativo: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuya

orientación se presume como humanista de la misma manera que el proyecto vasconcelista (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019). En el documento de “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas” (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019) se menciona que:

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 2)

La reforma educativa de Vasconcelos, de la misma manera que la NEM, son manifestaciones de la educación formal en México, es decir, la educación que se presenta en un contexto escolarizado institucional (en las escuelas). Una característica de la educación formal es que esta es útil; es una herramienta que obedece a las necesidades de cada Estado y su sociedad (Trilla y López, 2011).

Por lo tanto, se puede notar que, desde el Estado mexicano, no sólo se sigue viendo a la educación formal como una herramienta para la orientación nacional por el especial énfasis que se le da a la identidad nacional, sino que las artes han tomado un segundo plano y, no sólo esto, de manera tradicional en la educación formal se ha limitado la oferta de lenguajes artísticos a cuatro: música, danza, teatro y artes visuales (Servín, 2021). Ahondando, en la reciente NEM se ha decidido darle especial énfasis al lenguaje musical (González, 2021). Esto ha resultado que la EA en la formalidad sea limitante para aquellos estudiantes que tienen interés en alguna otra manifestación artística fuera de la musical, en su defecto, del

dibujo, y que puede ser que ni siquiera lo sepan porque nunca han estado en presencia de las alternativas. Esparza (2024) ahonda en esta problemática cuando escribe que:

la educación artística en México necesita una revalorización profunda que pase por la formación de profesionales, la disponibilidad de recursos, y la implementación de políticas educativas que reconozcan su importancia. Solo así se podrá asegurar que las artes desempeñen su papel esencial en el desarrollo integral de los individuos y en la construcción de una sociedad más creativa, inclusiva y culturalmente valiosa. (p. 113)

De esta forma se presenta la Educación Artística no formal que pudiera atender las carencias de la EA integral en la formalidad. La educación no formal, al ser menos rígida (aunque no menos estricta), puede ofrecer una diversidad de actividades que no se presentan en las escuelas y, al no ser obligatoria, resulta ser menos presión para el interesado lo cual puede favorecer el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. (Trilla y López, 2011).

En este tenor, la pregunta a analizar es: ¿qué pasaría si los jóvenes que estuvieran expuestos a actividades extraescolares de EA no formal pudiesen encontrar en estos lugares, un espacio seguro de expresión, experimentación y aprendizaje que los alejara de los riesgos sociales y que, a su vez, abonara a su bienestar como herramienta para el manejo de estos? El poder subsanar, a través de estos espacios, al tejido social que actualmente se puede considerar fracturado podría ser el primer paso para proyectar a la educación artística desde nuevas perspectivas, es decir, desde escenarios fuera de la formalidad limitante que presenta la escolaridad y desde espacios que puedan concebir a la EA como más holística e integradora, con un abanico más extenso de lenguajes, y con un sentido más colaborativo,

menos individualista para el desarrollo humano y comunitario. En este sentido, el LEPA se pretendió como un ejercicio de transformación social.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Como se dijo anteriormente en este documento, la educación en México es un privilegio, y expandiendo, la educación artística es todavía más inaccesible y etérea; ahora, la razón por la que es necesario este proyecto se deba a la urgente necesidad de acercar las prácticas artísticas a la vida de las juventudes, desde la educación básica hasta la superior, y promover el pensamiento crítico a través de la Educación Artística de la misma manera que se prioriza la enseñanza de las ciencias, matemáticas, leyes, lenguajes, o historia. Pero no sólo se trata de priorizar las artes al mismo nivel que las demás materias y carreras, sino que también es apremiante la necesidad de que el estudiante sepa sobre las distintas prácticas del arte, y el porqué de su necesidad, además de las maneras en que éstas podrían ser accesibles.

El desarrollo de este proyecto es pertinente porque los beneficios de implementarlo podrían ser fructuosos para el ambiente actual del país y en específico, para el estado de Guanajuato: en el municipio de León en sus colonias con más índice de inseguridad, producto de la diferencia de oportunidades. Citando, de nueva manera, a Trilleras (2018) en su tesis titulada “El arte como herramienta de mediación. Experiencia artística para la resocialización de menores infractores de la ley en Colombia” y al referirse a los jóvenes infractores de la ley que han encontrado refugio en las expresiones artísticas, lo articula con el mito de Perseo y Medusa: “El arte es ese espejo que les permite acercarse a esa realidad, tan fuerte y dolorosa, hacerle frente, y expresar su sentir mediante el teatro, la danza, la música, lo audiovisual o la escritura “(Trilleras, 2018, p. 80)

Por lo tanto, la presencia de las expresiones artísticas en la vida de los jóvenes estudiantes es una manera de catarsis, expresión, pensamiento intelectual, aprendizaje de una técnica y de acción para que se puedan desarrollar como personas plenas. En México, y específicamente en Guanajuato, al 2020 (los datos más actuales a los cuales se pueden acceder), el INEGI indica que, la población de 15 años en adelante, solo el 21% tienen educación media superior, mientras que solo el 15.9% tienen instrucción superior (INEGI, 2021). De este porcentaje, hay que imaginar la cantidad mínima de estudiantes que en su licenciatura y educación preparatoria pueden desarrollar alguna de las distintas expresiones artísticas, practicarlas, capitalizarlas y encontrar satisfacción intelectual, emocional y profesional en ellas.

Al 2020, México ocupa el número 11 a nivel poblacional internacional con 126 014 024 habitantes (INEGI, 2021). De este número, “[...] 6 166 934 personas residen en Guanajuato” (INEGI, 2021) Este nivel de habitantes en el estado no debería ser indicativo de la importancia y presencia que México y Guanajuato tienen a nivel mundial, sino de la responsabilidad que se tiene de aportar al planeta, a la sociedad mundial, a la historia, y al propio país: talento y acción para hacer de la impronta humana, algo significativo, sensible, sublime y, valga la redundancia, humanista, que haga de nuestro paso en este planeta, algo mejor.

Partiendo de las problemáticas identificadas relacionadas con la crisis educativa de la Educación Artística Formal, así como con la centralización de la Educación Artística Formal y No Formal, se pretende coadyuvar a solucionar el problema a través de un espacio de creación artística denominado “Laboratorio de experimentación y producción artística” situado en escenarios vulnerables de la ciudad de León/Guanajuato, en el presente caso, un

centro de rehabilitación. El taller facilitó una educación más holística que formal en el campo de las artes tridimensionales, ofreciendo aproximaciones a diferentes técnicas escultóricas desde la práctica y la teoría, pero siempre procurando la colaboración, y la generación de comunidad, promoviendo el desarrollo humano y el uso de pensamiento crítico, para que los jóvenes tuvieran una aproximación más completa respecto al mundo de la creación artística; tocando temas desde la creación y la técnica artística, hasta asuntos relacionados con la sensorialidad, la percepción, el entorno cualitativo, la memoria, y la identidad. Si bien se introdujo el desarrollo técnico y pedagógico, el proyecto fue de índole social, ya que la intención principal fue incidir en un sector económico menos afortunado y geolocalizado en zonas que históricamente han sido limitadas para el acceso a la educación, y al desarrollo del aprendizaje relativo a las prácticas artísticas. Por lo tanto, para poder introducir y facilitar la experiencia sensible del entorno en el trabajo artístico realizado en el taller, fue necesario recuperar autores que ahonden en este tema.

Coincido con Eisner (2002) cuando concibe al humano como un ser sensible dentro de un medio o entorno cualitativo, lleno de estímulos; este es un entorno empírico con imágenes, sonidos, sabores y olores, donde todos los seres humanos, desde recién nacidos, podemos experimentar dichos estímulos, en un proceso que dura toda la vida. Eisner (2002, p. 18), al precisar que nuestros “sentidos son las primeras vías hacia la conciencia”, menciona que estamos diseñados para sobrevivir con la ayuda de los demás, pero es a través de nuestro sistema sensorial que podemos proseguir nuestro propio desarrollo. Este carácter comunitario de nuestra naturaleza nos orilla a generar cultura, y las escuelas, donde se construyen las mentes de los jóvenes, actúan con base en la cultura obedeciendo a sus definiciones antropológica y biológica (vivir de manera compartida y *cultivo* respectivamente), debido a

que es a través de las escuelas que estas “hacen posible un estilo de vida compartido, una sensación de pertenencia y de comunidad, y constituyen un medio de cultivo, en este caso de las mentes de los niños” (p.19), por lo tanto, “La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación. La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos;” (Eisner, 2002, p. 19)

Noción clave que podemos recoger de los anteriores autores es la de concebir íntimamente ligados los conceptos de arte y educación en su carácter constructivo de la mente humana a través de la experiencia. El arte puede ayudar a la educación en el proceso de generar pensamiento y conocimiento crítico, sin embargo, para que pase esto es sumamente importante la experiencia, es decir, se sobreentiende que el ser humano, siendo un ser sensible, vive en un entorno lleno de estímulos de los que podrá aprender de manera empírica, pero sí es a través de esta experiencia que las mentes se alimentan, es necesario indicar que cuanto más enriquecedoras sean, más oportunidad de generar pensamiento y conocimiento crítico habrá.

Al respecto, Acaso (2017, p. 116) sostiene que el pensar desde el arte lleva “al pensamiento como un combate [...] [que] nos lleva a oponernos, nos lleva a la indisciplina, que consigue, [...] que pasemos de ser un objeto en construcción a un sujeto que se construye”. Por lo tanto, es a través de la experiencia estética del arte que el alumno puede aprender a cuestionar ya que, según Acaso, entre los pocos productos que generan un pensamiento crítico y que provocan el deseo de pensar, se encuentran los producidos por artistas, por lo que:

Las instituciones y los agentes educativos deben trazar como una de sus metas clave conseguir que el pensamiento crítico sea un hábito tan importante como

cepillarse los dientes, Y esa dinámica por las preguntas feas, por las cuestiones dolorosas, por aquello que es mejor olvidar ha de constituir un eje transversal. Esta característica cuestionadora, eje vertebrador de las artes contemporáneas, debe definitivamente entrar en escena en la educación (Acaso, 2017, p. 117)

Sin embargo, revisando el estado de la educación artística en el México contemporáneo, los autores como Colorado (2014) y Sáenz (2016) describen una preocupación similar en sus trabajos, y resaltan tres problemáticas que sintetizo a continuación:

1. Sobre la ineffectividad de las dinámicas e iniciativas que se han propuesto en el país para incentivar la educación artística en estratos socioeconómicos de medio a bajos.
2. El desinterés que se ha generado por parte de la media general de la población para acercarse a las dinámicas de aprendizaje artístico ya que son aprendizajes y técnicas que se segregan a un segundo plano considerándolas como medios de dispersión, más que prácticas laborales.
3. La falta de metodologías educativas y pedagógicas para la enseñanza de estas prácticas por parte de los profesores y que, a pesar de dominar las técnicas, no cuentan con las habilidades necesarias para comunicar la información a sus alumnos.
4. La falta de políticas públicas que garanticen una EA continua y de calidad a lo largo de la formación básica de los y las estudiantes en México.

Ante las problemáticas que se presentan en el estado y en el país respecto al acceso a la educación y a la educación artística, esta se encuentra al menos identificada por el gobierno mexicano y sus entidades culturales. El Programa Sectorial de Cultura, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024, realizado por la Secretaría de Cultura (2020) contempla

dentro de sus *Estrategias prioritarias y Acciones puntuales*, el siguiente objetivo prioritario:

1. “Reducir la desigualdad en el ejercicio de los derechos culturales de personas y comunidades, prioritariamente en contextos de vulnerabilidad, con su participación en procesos que fortalezcan los ciclos, prácticas e identidades culturales” (Secretaría de Cultura, 2020, p.9);

Dentro de este apartado, la estrategia prioritaria es “Promover la participación de personas y comunidades en el proceso de creación de bienes y servicios culturales, en la toma de decisiones que conciernen a la vida cultural y en la difusión y disfrute de la misma” (Secretaría de Cultura, 2020, p.9); mientras que la acción puntual es “impulsar la participación de las comunidades a través de acciones y apoyos que contribuyan al desarrollo cultural comunitario y al fortalecimiento de la cultura de paz.” (Secretaría de Cultura, 2020, p.9). De manera local, en el estado guanajuatense, se camina por este mismo sendero al conjugar el papel de la cultura con el de la comunidad, ya que dentro del *Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040* (2018), se menciona que:

La cultura en el estado de Guanajuato reconoce los procesos dinámicos y el equilibrio entre la tradición y la modernidad centrándose en la generación de mecanismos que promuevan la educación artística y cultural de las diversas formas de expresión y comunicación con base en una activa participación ciudadana que coadyuve en el desarrollo de la infraestructura para el mejor aprovechamiento de los bienes y servicios culturales y la formación integral de las personas. (Gobierno de Guanajuato, 2018, p. 72)

Sin embargo, y agregando a esta problemática del acceso a la Educación, Cultura, y Educación Artística, resulta muy interesante lo que la Ley General de Cultura y Derechos

Culturales (2017) en México menciona sobre la EA. En el Artículo 12 en la sección VIII, sobre garantizar los derechos culturales de los ciudadanos, se menciona que el Estado deberá tomar acciones para “La formación de audiencias y programas de educación e investigación artística y cultural” (Secretaría General, 2017, p. 4); y en el Artículo 19, en la sección IX, se menciona que se debe “Formular, impulsar y fortalecer programas de educación e investigación artística y cultural” (Secretaría general, 2017, p. 6); en cuanto que en el Artículo 23, en la sección IV, sobre los acuerdos de la Secretaría de Cultura, se estipula sobre:

“La celebración de convenios de colaboración con el gobierno federal y de las entidades federativas para el desarrollo de actividades de capacitación, educación artística, investigación, así como, de promoción y difusión de las expresiones y manifestaciones de la cultura” (Secretaría General, 2017, p. 7).

Si bien es bueno y noble el avance que se ha hecho desde el Estado en materia de Educación e Investigación Artística, es insuficiente debido a que no se le ha dado el carácter de urgencia que necesita. Esto se puede comprobar al considerar que, de los 3 apartados anteriormente citados, 2 son parte de una reforma que es muy reciente (es decir, fue publicada el 29 de diciembre de 2023). Aunado a esto, la Ley General de Cultura se redacta en el 2017, es decir, no tiene más de 10 años de antigüedad, lo que resulta increíble al considerar la antigüedad del Estado Mexicano y sus proyectos educativos y culturales del siglo XX.

En este punto, es pertinente hacer una revisión sobre las maneras en que se ha gestado el proyecto educativo mexicano, en conjunción con la cultura y el arte, mediante algunas políticas públicas y culturales que se podrían concebir como difusas, cambiantes, y que obedecen claramente a proyectos de legitimación de poder. Para esto, se puede definir a las políticas públicas como las decisiones y acciones del gobierno destinadas a abordar

problemas y asuntos públicos significativos (Anderson, 2015). Estas se enfocan en el proceso de identificación de problemas, formulación de soluciones e implementación de medidas para el bienestar público. Dunn (2017) las describe como decisiones y acciones del gobierno que buscan abordar problemas y desafíos en la sociedad. En este sentido, las políticas culturales son estrategias y acciones implementadas por los gobiernos para promover, preservar y proteger las expresiones culturales dentro de una sociedad (Bell y Oakley, 2015), pudiendo tener un papel en el apoyo a las artes y la diversidad cultural. García Canclini (1987) las describe como intervenciones que afectan el sistema de bienes simbólicos y su distribución en una sociedad.

Con los anteriores conceptos en mente, las políticas públicas de un México inestable (política, económica y socialmente hablando) a inicios del siglo XX obedecieron a una mentalidad identitaria nacionalista en el proyecto de legitimación del Estado mexicano, entonces, las políticas culturales del México del siglo XX fueron poco claras en sus objetivos, pero con la promoción de una identidad mexicana siempre presente. Ejemplo de esto es la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia en 1939 y la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes en 1946. Décadas más tarde, la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 1988 se concibió como un cambio en las políticas culturales mexicanas (Ejea, 2008).

Si bien se identifica la necesidad de cambios culturales en el país, estos se deben lograr solucionando las problemáticas sociales y económicas primero y solo en ese momento, se generará un cambio cultural. Sin embargo, ante una problemática cultural y educativa claramente identificada, propiciar el aprendizaje a través de las experiencias ricas en su calidad, puede ser un punto de partida para generar cambio y propiciar la transformación

social. Estas experiencias cualitativas y emocionales, como se mencionó anteriormente, pueden ser a través de las artes ya que estas nos ofrecen “condiciones para despertar ante el mundo que nos rodea” (Eisner, 2004, p. 27), y de esta manera, poder vislumbrar de mejor manera las problemáticas que nos afectan a nosotros y a los que nos rodean.

Se entiende que las políticas culturales y educativas no serán los medios únicos para solucionar las problemáticas urgentes del país, es decir, estas soluciones no se encuentran solamente en atender a las problemáticas de la educación, sino en atender primordialmente a la reconstrucción del tejido social, a la pobreza, la desigualdad económica y la corrupción (Andere, 2013), cosas que las artes y la cultura no podrán solucionar por si solas, pero que sí pueden abonar, sin embargo como lo menciona Eagleton (2001): “Hemos visto cómo la cultura ha asumido una nueva dimensión política, pero, también, cómo ha adquirido una importancia desproporcionada. Es hora, pues, de reconocer todo su alcance, pero, también, de volver a ponerla en su sitio.” (p. 193). De esta manera si bien se reconocen los límites a los que la cultura y las artes pudieran llegar a abonar a las problemáticas mencionadas, también se reconocen los beneficios de llevar estas a lugares donde el escenario cotidiano es uno hostil y vulnerable, que ha sido ignorado y relegado frecuentemente, y dónde no solo vale la pena incidir, sino que existe una verdadera responsabilidad para hacerlo, una que no debería ser motivada, sino demandada.

Al considerar las problemáticas anteriormente descritas, se puede justificar la creación del espacio de experimentación artística como algo beneficioso para las juventudes y para la sociedad a la que se pretende incidir, al argumentar por la relevancia de crear un espacio de *aprendizaje* para poder ayudar a mejorar la situación educativa alrededor del arte.

Hago énfasis en la palabra aprendizaje porque en las políticas educativas de México se ha priorizado la estandarización de la educación y el desempeño sobre el aprendizaje (Andere, 2013): “el aprendizaje requiere de un fino tejido de interacciones humanas [...] en la educación lo importante son los recursos, cuanto se gasta y en qué se gasta, [...] cuántos cursos, qué cursos; los títulos, las computadoras y los libros” (Andere, 2013, p. 157).

Para este aprendizaje, como se ha descrito anteriormente, lo más importante son las experiencias. No importa el número de tabletas y libros, sino cómo se usan estos; y no importa cuántos jóvenes van a las aulas, sino qué hacen en las aulas, ya que es “la calidad lo que hace al ambiente y no al revés” (Andere, 2013, p. 160).

Por lo tanto, es importantísima la cualidad de estas experiencias a fin de despertar el deseo de pensar: “encender el deseo de pensar es por lo tanto imprescindible encender previamente una emoción” (Acaso, 2017, p. 24). A consideración personal, una manera idónea de encender emociones es a través de lo que la experiencia artística nos proporciona.

### **1.3. PREGUNTAS DE INDAGACIÓN:**

- ¿Cómo propiciar la experimentación, el aprendizaje, la sensibilidad y la expresión artística en jóvenes en situación de vulnerabilidad que se sitúan en la periferia de León/Guanajuato, haciendo uso de las actividades artísticas para abonar a su bienestar como herramienta para el manejo de los riesgos sociales?
- ¿Hasta qué punto la creación e implementación de un espacio de educación artística no formal, a manera de laboratorio de experimentación escultórica, se configura como un lugar seguro para la expresión, aprendizaje y desarrollo de la sensibilidad artística,

que pudiera abonar a la autoestima y seguridad de jóvenes situados en un Anexo de la ciudad de León?

- ¿Cómo la experiencia artística puede generar sentido de comunidad y propiciar momentos de aprendizaje, disfrute y reflexión, así como colaboración entre los jóvenes en situación de vulnerabilidad?
- ¿De qué manera el Laboratorio de Experimentación y Producción Artística podría ser una respuesta a la ausencia de espacios formativos en arte en contextos vulnerables y a la vez, una propuesta metodológica para enseñanza del arte en estos contextos?

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. Objetivo General**

- Propiciar la experimentación, el aprendizaje, la sensibilidad y la expresión artística para jóvenes en situación de vulnerabilidad económica y social en la periferia de León, Guanajuato, mediante la implementación, gestión y experiencia del Laboratorio de Experimentación y Producción Artística Escultórica (LEPA)

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Planear e implementar propuestas pedagógicas con los lenguajes artísticos, específicamente el escultórico, como una herramienta para el manejo de los riesgos sociales y que promueva el bienestar de los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la ciudad de León.
- Propiciar el trabajo colaborativo y el sentido de comunidad a través de temas generados como la identidad, la memoria, y la conciencia.

- Abordar una metodología de trabajo que contribuya a construir/fortalecer la autoestima de los jóvenes mediante la práctica artística.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes y políticas de la Educación Artística Formal en México

Para indagar alrededor de las maneras en que se gestó la presencia de la EA en la educación básica formal en México durante el siglo XX y, en consecuencia, algunas de sus problemáticas actuales, es útil hacer una revisión del plan educativo de José Vasconcelos. Vasconcelos ocupó cargos como el de Rector de la Universidad Nacional de México y el de Secretario de Instrucción Pública; de esta manera, pudo llevar a cabo la primera reforma educativa del México posrevolucionario. En su obra *El Desastre*, Vasconcelos escribe: “mi plan estableció un Ministerio con atribuciones en todo el país y dividido para su funcionamiento en tres grandes departamentos que abarcan todos los institutos de cultura; a saber: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes.” (Ocampo, 2005, p. 89). Las llamadas Escuelas, fueron las encargadas de esparcir el conocimiento científico, es decir, el conocimiento técnico y *objetivo* o, en otras palabras, las ciencias *duras*. Las Bibliotecas, como su nombre lo dice, se encargan de esparcir el acervo cultural, y de incidir directamente en la problemática de la falta de alfabetización. Por otro lado, el departamento de Bellas Artes se encargaría de la impartición de dibujo, canto y gimnasia. Cabe destacar que 100 años después de esta propuesta, las escuelas públicas sólo han sumado un lenguaje artístico en sus planes de estudio, es decir, de tres lenguajes, se pasó a cuatro: música, danza, teatro y artes visuales.

Otro aspecto para señalar es que, desde su génesis, el modelo educativo Vasconcelista consideraba que el encargado de impartir las materias de Bellas Artes no sería el mismo maestro normal, sino un especialista en el área. Desde la autobiografía de Vasconcelos, él dice:

El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, [...] También desde la escuela primaria operan juntos los tres departamentos, encargados cada uno de su función: las ciencias enseñadas por la escuela propiamente dicha; la gimnasia, el canto y el dibujo a cargo de especialistas y no del mismo maestro normal (Vasconcelos, 1938, p. 90)

Este aspecto del plan de Vasconcelos es importantísimo ya que, considerando que este era un plan gestado en la década de los años veinte en México (Ocampo, 2005), la idea de contar con un especialista para la EA se puede considerar pionera, y más aún en la actualidad donde no siempre se cumple con esto.

Además de su importante aportación al sistema educativo mexicano, Vasconcelos estimuló el arte nacional y fue un gran mecenas de las artes plásticas. Su más grande contribución en este tema fue el impulso que le dio al movimiento muralista mexicano, uno de los movimientos artísticos nacionalistas con mayor impronta en la cultura nacional y universal. Como ya se mencionó anteriormente, un rasgo característico de este movimiento es su carácter nacionalista, un tema fuertemente impulsado por el pensamiento vasconceliano, pero que también servía a los intereses del Estado. Otro aspecto que considerar sobre el pensamiento de Vasconcelos es aquél emanado de sus obras “Raza Cósmica” e “Indología”; en estos escritos, se argumenta que Hispanoamérica es el lugar de donde emana la raza heredera y síntesis de todas las culturas del mundo, la raza mestiza; esta es una “raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos y, por lo mismo, más capaz de verdadera fraternidad y de visión realmente universal” (Ocampo, 2005, p. 98). Dicho esto, resulta problemático pensar en la idea de una raza más capaz o superior que,

material y espiritualmente, sirva de guía para el resto de la humanidad; como se dijo anteriormente, estas ideas son producto de su tiempo, dado que este era un mundo anterior a la Segunda Guerra Mundial, donde un partido nacionalista europeo tuvo la misma idea de una raza superior.

En ese período, el pensamiento de Vasconcelos fue de gran utilidad para el gobierno mexicano ya que compartían intereses nacionalistas, empero, si lo reflexionamos, podemos notar que el patriotismo de Vasconcelos siempre tuvo una finalidad más allá de la nacional, ya que pretendía integrar al resto de Iberoamérica como un fuerte unido; no es al azar que uno de sus proyectos, la Universidad Nacional de México, tenga en su escudo al continente latinoamericano (es decir, no incluye a Estados Unidos y Canadá) .

Con una mentalidad nacionalista en el proyecto identitario del Estado mexicano, las políticas culturales del México del siglo XX fueron poco claras en sus objetivos, pero con la promoción de una identidad mexicana siempre presente. El siglo XX en México fue, en su mayoría, ocupado por el Partido Revolucionario Institucional, por lo tanto, la orientación de las políticas culturales gubernamentales dependió del funcionario en turno, y de la influencia de estos sobre los artistas. Las acciones de estas orientaciones gubernamentales eran:

“[...] dispersas, que salvo excepciones, más que tener un objetivo coherente de conseguir un desarrollo cultural y artístico armónico, se aplicaban de manera aislada con el objeto de dar salida a situaciones específicas [...]. Así pues, podemos hablar de una propensión a patrocinar y cobijar determinadas tendencias artísticas que, si bien no eran las únicas, sí se convirtieron en muchos aspectos en las tendencias hegemónicas. Baste hablar de la idea de un arte “nacionalista” y “popular” para hacer

referencia a muchas de las manifestaciones culturales que el gobierno apoyaba y promovía. (Ejea, 2008, p. 15)

Se puede notar que la segunda mitad de siglo XX en México dio paso a que se abrieran las puertas a más expresiones culturales que le dieron un carácter más moderno y progresista al país, poniendo de ejemplo los proyectos arquitectónicos funcionalistas como Ciudad Universitaria y el Museo Nacional de Antropología e Historia. De esta manera, aunque la tendencia al nacionalismo nunca se deja de atender, se empiezan a plantar proyectos que “no necesariamente se encuentran en la tendencia de ‘lo nacional’ y ‘lo popular’”(Ejea, 2008, p. 16). Estos proyectos culturales, muchas veces apoyados por el Estado, le permitían al gobierno posrevolucionario, no sólo seguir promoviendo las artes y la cultura a manera de fomento de una identidad nacionalista mexicana, sino que también eran un instrumento de legitimación. Ejemplo claro de esto es el proyecto de Ciudad Universitaria en tiempos de Miguel Alemán, y Adolfo Ruiz Cortines y el nacimiento del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 1988), además del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA, 1989). En tiempos de Carlos Salinas de Gortari, cuya fundación coincide con su toma de gobierno, y que se puede “entender como actos de gobierno que buscan resarcir, en la medida de lo posible, el descontento social y establecer una política de reconciliación nacional” (Ejea, 2008, p. 20), y que, si bien buscaba tener nuevas formas de relación entre el gobierno y artistas mexicanos, también eran una explícita política de Estado en el ámbito cultural.

La creación de CONACULTA en 1988 (Secretaría de Cultura, 2016) representó un cambio en las políticas culturales del Estado mexicano, ya que se consideraba una separación del ámbito de la cultura y el de la educación, debido a que el predecesor directo de este organismo

era la Subsecretaría de Cultura, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública cuya orientación vasconcelista ya fue descrita anteriormente (Ejea, 2008). Pasadas, prácticamente, tres décadas desde el escenario descrito anteriormente, el mayor cambio se dio con la transición del poder ejecutivo de Enrique Peña Nieto, hacia el de Andrés Manuel López Obrador; se presentó un nuevo y ambicioso plan dentro del proyecto educativo mexicano: la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A diferencia de los principios del proyecto vasconcelista, el primer propósito que se menciona en el plan de la NEM omite la mención del arte y cabe destacar que, en el documento citado, se menciona la palabra arte sólo tres veces. La primera mención se encuentra en el primer principio bajo el cual se fundamenta la NEM, este es el fomento a la identidad mexicana:

La NEM fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política. [...] [La cultura] engloba, además de las **artes** y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. (Subsecretaría Educación Media Superior, 2019, p. 4).

De esta forma, ante las problemáticas ya mencionadas anteriormente sobre el estado actual de la EA en la Educación Básica, se suma que el proyecto educativo actual continua con el principio vasconcelista de homologación de la cultura mexicana bajo una identidad nacional promovida por el Estado, pero que, a diferencia del proyecto educativo de Vasconcelos, la NEM, literalmente, omite la mención de la EA entre sus principales propósitos.

Si bien se identifican claros desafíos, ya mencionados anteriormente, que enfrenta la Educación Artística dentro del modelo educativo actual, tales como la falta de recursos e infraestructura, así como la capacitación docente y las horas dedicadas a la EA, todo lo que se describe anteriormente resulta más problemático ante un escenario de profunda diferenciación social.

Si antes no se cubren aspectos básicos para el bienestar de los jóvenes estudiantes como el acceso a la educación o a necesidades primarias como la comida y el hogar, la posición de las actividades extramuros y la presencia de las artes en la educación formal y no formal puede resultar más tambaleante. Sin embargo, se reafirma, como se ha mencionado a lo largo de este texto, que una manera de alimentar el bienestar de las juventudes, es hacerlo desde las actividades artísticas, más aún, se exalta la urgente necesidad de la presencia del arte en poblaciones vulnerables en las cuales el acceso a este, como a otras necesidades básicas, se ha visto limitado. De esta manera, se resalta que la Educación Artística No Formal puede presentarse de manera positiva en escenarios cuyas características requieran de formas de educación que se puedan adaptar a las necesidades de estos; escenarios que requieran de educaciones flexibles, personalizadas, más empáticas y menos orilladas a resultados cuantitativos, sino a aprendizajes de calidad.

## **2.2. Características de la Educación Artística No Normal**

Teniendo el contexto presentado los apartados anteriores y trayendo una amalgama de definiciones sobre la Educación Artística formal como las de Muiños de Britos (2011), Acha (2010), Acaso (2009), y Barbosa (2022), se puede entender a la EA formal como aquella educación del arte y alrededor de este que promueve las sensibilidades, técnicas, prácticas y experiencias artísticas, haciendo uso de referencias previas y alfabetizando en algún lenguaje

artístico como el visual o el música, esperando productos miméticos o representativos, expresivos u ornamentales. Pero la característica principal de este tipo de educación es que se presenta en las escuelas, es decir, es institucional independientemente si es una educación básica o una profesional.

Por lo tanto, la Educación no formal es aquella que, si bien está situada fuera de las instituciones, sigue persiguiendo objetivos educativos claros. Sin embargo, la Educación Artística en contextos no formales presenta algunas diferencias importantes respecto a la EA formal, dado que, al no ser obligatoria, “es más flexible, menos jerárquica, no requiere estudios previos, quienes acuden a ella lo hacen por voluntad propia, sin intención especial de obtener un grado académico” (Rodríguez, 2016, p. 380). Esto presenta importantes distinciones, dado que la flexibilidad de la EA no formal que sustituye a la rigidez de la formal permite desarrollar procesos menos limitantes en cuanto a “normativas [institucionales] para sus propuestas pedagógicas, ayudando a contribuir en una enseñanza más enriquecedora y llamativa para los participantes” (Marín, 2024, p. 41). De la misma manera, otra ventaja que los contextos no formales presentan para los procesos educativos es que generalmente se cuentan con menos asistentes que los espacios escolarizados (Marín, 2024), lo que permite un conocimiento más personal de las habilidades e intereses de cada estudiante, y de esta manera se facilita una experiencia educativa más personalizada, enfocada a la expresión tanto individual, como colectiva y, de la misma manera, una interacción social más rica entre participantes dado que estos comparten intereses en común. (Reyes, 2023). En este punto, es preciso preguntar ¿por qué enseñar artes, y por qué se debe defender su posición en la educación formal y no formal?

El Arte se enseña en las escuelas, entre otras cosas, porque la práctica artística se presenta como una forma de reflexión y comprensión del mundo y, a través de su experiencia, esta puede ser un agente de cambio, una acción transformadora para modificar el entorno individual, social y comunitario (Jiménez et al, 2009). El arte brinda “la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales” (Marchesi, 2012, p. 7).

Las artes desarrollan en uno distintas capacidades para la liberación de lo literal y para experimentar indirectamente lo que de manera directa no se experimenta, de esta forma, las artes generan un papel en la transformación de la conciencia (Eisner, 2002). En este sentido, el arte pinta caminos en los alumnos, especialmente, para capacidades como la empatía, la cognición y la emancipación intelectual a través de los sentidos (Barbosa, 2022). La educación artística, de manera general, se experimenta en las escuelas y, en la mayoría de los casos, es en ese espacio el primer acercamiento de las personas con las artes.

El debate alrededor de la EA se ha acrecentado en tiempos recientes, debido a que se discuten posturas “desde la educación para comprender el papel del arte en ella o lo contrario, [respecto al] Arte como [...] una herramienta que incida y en lo posible transforme las prácticas educativas *tradicionales*” (León, 2022, p. 480).

La EA es un campo educativo y de investigación fértil, por ende, las concepciones alrededor de estos son plurales. De esta manera, al relacionar las artes con la educación, o con las humanidades, se manifiestan distintas posturas al respecto, puesto que el concepto “podría ser tanto *educación del arte* como *educación artística*, o incluso como es llamada en México la materia oficial 'Artes' en la currícula” (Gayón et al., 2025, p. 4).

Algunos términos sobre EA también pueden relacionarse con nombres oficiales como el caso de Brasil y la materia curricular obligatoria de Educación Artística, término que fue sustituido por el de Arte/Educación, movimiento de vanguardia que surge, entre otros aspectos, como crítica a la práctica de la formación de docentes polivalentes en arte, que debían enseñar todas las especialidades artísticas, tales como artes visuales, danza, música y teatro (Barbosa, 2017). En el contexto colombiano, el término Educación Artística alude a una de las áreas obligatorias y fundamentales de la educación formal y es, como tal, el nombre de la asignatura en el primer nivel de primaria, hasta la educación media (Espitia y Fernández, 2023). Para Acaso (2009), la Educación Artística es:

[...] la didáctica de las artes y de la cultura visual, [...] es un área educativa que se diferencia del resto de las áreas que configuran el mundo de la educación en que el núcleo del conocimiento que genera está basado en un lenguaje específico: el lenguaje visual (p. 25)

Para Muiños de Britos (2011), en el contexto argentino, el término Educación Artística se reserva para la formación especializada, es decir, la profesional que se imparte en las escuelas e institutos de arte y que, por lo tanto, es específica, de formación por vocación y elección, y que promueve el dominio de especialidades; esto en contraposición del término de artes que, para la autora, es la que se imparte en un entorno escolar: integral, básica y obligatoria; se trata de competencias generales y promueve la alfabetización artística y estética.

Partiendo de lo anterior, además de generar distinciones dentro de la EA, y entre la Educación Artística formal y no formal, vale la pena distinguir dos tipos de EA: la escolar y la profesional; la profesional es la que ha existido, de una u otra forma, desde las concepciones renacentistas del arte, es decir, desde las llamadas artes cultas tradicionales. Esta es la que se

encarga, como lo dice su nombre, de profesionalizar la práctica artística a través de la técnica y la innovación, aunque no necesariamente se encarga de generar artistas; la EA escolar, en cambio, es más reciente ya que se presenta en un escenario escolar moderno donde los programas educativos insertan la enseñanza artística como modo de educar de manera más integral a los jóvenes estudiantes. Esta EA debe educar al alumno en su sensibilidad, sensorialidad, mentalidad y creatividad, a través de la práctica artística. La EA escolar, en su enseñanza técnica y teórica, hace uso de herramientas, materiales y procedimientos específicos de cada manifestación artística para generar productos miméticos o representativos, ornamentales, heurísticos o expresivos (Acha, 2010) y también críticos.

De esta manera, la EA escolar se presenta como un tipo de formación artística formal, ya que su enseñanza se inserta en el escenario de las escuelas y, por lo tanto, su calidad depende de las orientaciones en los planes de estudios, de los materiales y maestros disponibles, y de la infraestructura de cada centro escolar. Ahondando en el tema y según Soto, la educación formal se entiende como:

(...) un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático con el fin de certificar que las personas han logrado ciertos aprendizajes previamente propuestos. La formalidad del proceso radica en que se requiere cumplir con horarios, programas de estudios, agrupamiento de estudiantes, grados (que inicia desde preescolar hasta la universidad), dentro de una institución que se organiza para llevar a cabo ese proceso. (Soto, 2023, p. 82)

La educación no formal, en cambio, se caracteriza por ser una propuesta de formación que se sitúan fuera de los contextos escolares o del marco de sistemas oficiales. Aquí se engloban

actividades extraescolares como talleres, museos, conversatorios y cursos de capacitación (Soto, 2023). Críticas a estas definiciones, como la de Pastor (2001), argumentan que la educación no formal también puede darse en un contexto escolar pero fuera del marco del sistema educativo caracterizado por su rigidez. En este sentido, la educación no formal, aunque tiene objetivos educativos concretos, puede ser flexible y adaptable.<sup>2</sup>

Los espacios de EA no formal, como se indicó anteriormente, son extensos y diversos (Bello y Noguera, 2013). Pueden ser cursos, clases y talleres impartidos en centros culturales y museos, desde organizaciones no gubernamentales, e incluso, como iniciativa desde el interior de comunidades.

Estos espacios se pueden entender en la actualidad en contextos de violencia y problemáticas sociales sea en la periferia o en zonas rurales como transgresores de un sistema educativo tradicional que no alcanza a dar cuenta de las complejas relaciones que el sujeto teje en el cotidiano. ((Bello y Noguera, 2013, p. 2)

La EA no formal se concibe como complementaria (Trilla y López, 2011), se presenta en contextos diversos, y se enfoca en las necesidades de jóvenes en general, o de un grupo en concreto, esta se centra en el aprendizaje, debe ser accesible y prepara para la ciudadanía activa, por lo tanto, algunos autores la relacionan con “la experiencia del voluntariado y la importancia de los centros juveniles” (Criado y Pérez, 2019, p. 31)

---

<sup>2</sup> Como breve paréntesis, y para hacer distinción de la educación no formal, la educación informal es aquella que se sitúa fuera de las acciones educativas formales y no formales, esta aparece en “procesos de interacción social y en todos los ámbitos en donde dichas interacciones surgen: la familia, los grupos de amigos, el trabajo, los juegos, las iglesias” (Soto, 2023, p. 83), por lo tanto, ésta también se presenta en las instituciones de educación formal y no formal

Ahondando en este punto, aunque la educación no formal (ENF) se acepta como complementaria, esta es anterior a la educación formal (EF), debido a que la EF se presenta únicamente en contexto escolares y, en este sentido, es un producto moderno, ya que la educación centrada en las escuelas, la práctica pedagógica, y la escuela como institución social encargada de la educación, y como institución para las políticas de orientación social, son conceptos del siglo XIX. (Trilla y López, 2011).

Más aún, al ser la escolarización de la educación un producto reciente, sería arriesgado asegurar su perennidad, ya que la escuela como institución necesariamente tiene un carácter utilitario en función de las necesidades de cada sociedad. La escuela no siempre ha existido y no se puede asegurar su perpetuidad, pero lo que sí se puede asegurar es que la educación, es decir, la función educativa fuera de la formalidad siempre ha estado ahí, y le sucede y antecede a la EF (Trilla y López, 2011).

La ENF se presenta como una forma de educación que no necesariamente depende del aula, que puede ser cambiante y no siempre se sirve de jerarquizaciones, currículos, cualificaciones y calificaciones; por lo tanto, esta tiene la posibilidad de favorecer más el aprendizaje antes que el desempeño, de fomentar más la experiencia individual y colectiva antes que la repetición de conocimiento o la estandarización. No obstante, aún con las diferencias presentadas, el criterio que marca una de las principales diferencias entre la EF y la ENF sería el marco legal:

[...] Entre EF y ENF la frontera que existe no es pedagógica o metodológica, sino legal [...] [esto] no implica o no quiere decir, en modo alguno, que su forma de desarrollo sea anárquica o desordenada [...] La educación en esta fase del desarrollo

social necesita de una educación «legalmente» estructurada, de manera tal que se hagan homogéneos y que se estandaricen [...] un conjunto de conocimiento que son básicos en la sociedad y que [...] inciden en su estructura (Cabalé, 2017, p. 75).

La EF debe cumplir con determinadas funciones dependiendo del contexto en donde se presenta, algunas de las cuales pueden ser la de orientar ideológicamente a través de políticas culturales, generalizar un nivel de estudios mínimo en la población, o la de estandarizar conocimientos en función de su calidad. Esta última es una razón clave para la necesidad de la EF, ejemplo de su carácter utilitario, y es que las sociedades necesitan de “[...] todo un sistema que acredite y asegure una calidad determinada en estas áreas [...] y que, además, lo certifique legalmente (mediante un título), de modo que permita fluir un determinado «tráfico jurídico» propio de las relaciones sociales actuales” (Cabalé, 2017, p. 76). De esta manera, se puede considerar que una diferencia importante entre la EF y la ENF, es que la EF otorga títulos legales que certifican, tanto niveles de conocimientos mínimos relativos a un grado, como habilidades necesarias para la práctica profesional, lo que en otras palabras sería una licencia para el ejercicio profesional o una licenciatura.

Al presentarse fuera de contextos escolarizados y de no ser regida por currículos, la ENF tiene la posibilidad de ser más flexible, además, “al depender de la voluntad de los interesados y, por lo general, carecer de pruebas o exámenes, supone una menor presión para los jóvenes, que se pueden sentir más motivados para realizar este tipo de actividades.” (Criado y Pérez, 2019, p. 41). Dicho esto, la flexibilidad de la ENF no significa que esta carezca de métodos, o de especialización ya que, en las actividades de EA no formal, es frecuente el caso donde “no solo se desempeñan profesionales licenciados sino también artistas con formación profesional o formación empírica y en algunos casos profesionales de otras áreas con

conocimientos en algún lenguaje artístico” (Bello y Noguera, 2013, p. 3). Incluso, algunas de estas actividades pueden contar con una rigidez considerablemente mayor que en las escuelas, como lo es el balé o el estudiar un instrumento. En este tenor, la EA no formal en sus diferentes tipos, se puede encontrar en:

Museos, centros culturales, fundaciones y otras organizaciones culturales. [...] Contextos relacionados con colectivos vulnerables (actividades en asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro, campamentos de refugiados, etc.) [...] Contextos extraescolares (actividades en campamentos de verano, fines de semana y jornada postescolar) (Acaso, 2009, p. 16)

Concibiendo entonces a la escuela solamente como un sector del universo educativo, esta es una institución histórica que “ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente” (Trilla y López, 2011, p. 11), la no formalidad y la informalidad en la educación se insertan en medios y ámbitos fuera de la escolaridad; la primera sí se crea para satisfacer ciertos objetivos educativos, mientras que la segunda es un proceso que dura toda la vida, y se relaciona con las habilidades, conocimientos y actitudes que se adquieren a través de las experiencias y la relación con el medio. A diferencia de la ENF que sí bien es organizada, sistemática y que, aunque no cuenta con un método específico característico, es metódica debido a que persigue objetivos pedagógicos explícitos independientemente de la minuciosidad y rigidez de las actividades; la EF, en cambio, es altamente institucional, cronológicamente gradual y jerárquica. (Trilla y López, 2011), cuenta con programas y currículos previamente diseñados por las instituciones con la intención de generar un perfil de egreso que es evaluado, tiene secuencialidad que sigue una estructura *objetiva*, las instituciones dictan las políticas educativas y, por lo tanto, se orienta al estudiante para el

cumplimiento de objetivos específicos homogéneos a través de la evaluación. En otras palabras, la institución legitima al estudiante en razón de su rendimiento. (Morales, 2022)

En modelos más divergentes y radicales como el de Morales (2022), que relaciona a la ENF con la experiencia comunal, esta cuenta con una currícula libre donde cada grupo o persona decide qué y cuánto quiere estudiar, no se busca la regularización del perfil de egreso ya que no se cuenta con uno. No es secuencial ya que depende del interés del estudiante, y no de una secuencialidad de conocimientos, por lo tanto, no es jerárquica. A diferencia de la EF, esta no ve la educación como una instrucción de ideas preconcebidas del mundo y de lo que se conoce, sino que centra el aprendizaje en el descubrimiento colectivo donde las personas pueden construir de manera crítica sus propias ideas de lo que es el mundo y la producción del conocimiento. No se enfoca en el cómo sino en el porqué. El estudiante decide si permanece en la institución, no es la institución la que lo selecciona a través de un examen de admisión. No depende de espacios ni de protocolos o tiempos, la clase es un acuerdo social. No existe un producto de egreso necesariamente, la institución no legitima al estudiante, sino que es la propia persona la que legitima su formación y asume su valor, en este sentido, no se evalúa a la persona, se evalúan los procesos pedagógicos, por lo tanto, el modo de relación no es jerárquico, sino un “modelo de relación humana horizontal” (Morales, 2022, p. 101),

La ENF al no depender de la escolaridad, y en algunos casos, de aulas, grados, espacios y protocolos específicos, puede presentarse como un medio itinerante. Estos son “medios que se desplazan para ponerse al alcance de sus posibles usuarios durante un periodo determinado de tiempo” (Trilla y López, 2011, p. 133). En este sentido, este tipo de espacios se relacionan con las escuelas ambulantes, o misiones culturales, esto es, hacer llegar los medios de la

educación y elementos básicos de la cultura a zonas que, por déficits infraestructurales, factores geográficos, y socioeconómicos, han sido marginados de “los focos de creación cultural y de los circuitos de tráfico de la ciencia, el arte y la cultura” (Trilla y López, 2011, p. 134).

La flexibilidad de la EA no formal le permite al docente/tallerista más autonomía y libertad creativa al estar menos limitado por planes de estudio institucionales, también le permite experimentar con más metodologías pedagógicas para lograr sus objetivos educativos, en este sentido, la EA no formal demanda, sin duda, de un mayor compromiso de éste con sus educandos, dado que el maestro debe asumir una “actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos-educativos, profesores que fomenten en el estudiantado el interés en conocer y saber cuestionar, [...] para generar conocimientos y promover el desarrollo de esta capacidad en sus estudiantes” (Esparza y Capistrán, 2019, p. 113), por ende, el pedagogo no sólo debe asumir estos retos de manera crítica, sino también sensible para poder empatizar con el contexto y particularidad de cada comunidad y de cada uno de los participantes, pero también para poder transmitir está capacidad a ellos, fomentando su capacidad para la apreciación de la experiencia estética de las artes y la cultura (Esparza y Capistrán, 2019). De la misma manera, esta responsabilidad recae en los esfuerzos que el docente debe realizar para estructurar estas experiencias pedagógicas de manera que sean más particulares y precisas, y delimitando objetivos claros donde se puedan alcanzar los aprendizajes esperados (Marín, 2024). En este sentido, se reitera que es necesaria la continua formación docente en contextos formales, como no formales, dado que la calidad de estas experiencias pedagógicas depende:

de la concepción del arte y la formación académica de sus docentes, quienes deben actualizar sus conocimientos y prácticas, revisarse permanentemente para emplear enfoques inter y transdisciplinarios que les permita incluir nuevas formas y estrategias de trabajo escolar que contribuyan a la formación de personas integrales. Deben además, ejercer su rol como promotores sociales, al establecer relaciones colaborativas con otras instituciones, agentes y profesionales, recurrir al apoyo de otros docentes, artistas y especialistas que puedan enriquecer con su experiencia procesos de formación e investigación. (Rodríguez, 2016, p. 374)

Como ya se ha mencionado antes, la Educación Artística en contextos no formales, también, se puede interpretar como una respuesta ante escenarios donde la EF no se considera suficiente (Marín, 2024), en este sentido, si bien la ENF surge paralela a la escolarización, no se presenta como un sustituto de la EF, más bien es complementaria a esta, esto obedece a ciertas problemáticas educativas del siglo pasado y el actual, donde académicos como Philip H. Coombs (Esparza y Capistrán, 2019) concebían que la EF no podía cubrir las necesidades formativas tanto de manera cuantitativa, como cualitativa, por lo que se proponía que la ENF tomara protagonismo en tratar de atender este vacío, Uría (2003) expande en este punto y comenta que:

el despegue de la educación no formal ha estado asociado a las crisis de los sistemas educativos formales, esperando que cubra precisamente los espacios perdidos en ésta y las expectativas de un mundo cambiante, en el que los seres humanos no dejamos de aprender y el propio concepto de tiempo libre ha cambiado. (Uría, 2003, p. 2)

Concibiendo a la EA no formal como una respuesta ante una Educación Formal en las artes, más bien, insuficiente, es necesario seguir indagando al respecto de ella porque no sólo es un

campo fértil de investigación, sino que, además como lo mencionan Esparza y Capistrán, (2019), se debe promover que los docentes asuman posturas críticas ante las crisis educativas que se presentan en el mundo actual y ante las diferentes realidades de los estudiantes-experimentantes. Siendo estas crisis educativas, una de las diversas y complejas problemáticas que se han mencionado en este trabajo, se debe indagar y defender la posición de la EA no formal, ya que esta también puede ser una herramienta para la democratización de la educación artística en escenarios vulnerables, Uría (2003), al respecto menciona que esta es “un potencial instrumento de lucha contra las desigualdades sociales (universidades populares, centros cívicos etc.), como facilitadora de la cohesión social y de la formación de una ciudadanía crítica y solidaria” (p. 2)

De manera general, es frecuente el caso donde zonas marginadas, debido a la profunda diferenciación social entre ciudad y ruralidad, carecen de los medios para el acceso a la educación, formal y no formal. Este escenario se presenta en ciudades como León Guanajuato, donde el acelerado crecimiento urbano ha propiciado la creación de colonias irregulares en la periferia que cuentan con problemáticas como la falta de servicios, desabasto de agua, narcomenudeo, altos índices de ruralidad, y poco acceso a la educación (Mata, 2009), como ya se ha mencionado. De esta manera, los medios itinerantes de la ENF pueden atenuar, aunque sea de manera momentánea, los déficits de la educación y cultura en estos escenarios y a la vez, promover el interés en ella. Como lo dice su nombre, un medio itinerante es ocasional y ambulante, por lo tanto, podría ser limitante para los objetivos educativos ya que no se puede atender a los temas pedagógicos con la misma eficacia que en un espacio fijo y especializado, sin embargo, puede servir para despertar interés al que se le puede dar seguimiento y que, a la vez, puede ayudar a sensibilizar en el trabajo colaborativo,

comunal y social. Los medios itinerantes están fuertemente relacionados con las misiones culturales, por lo tanto, es innegable la relación de estas con el trabajo social, la importancia del voluntariado, las relaciones humanas horizontales y la colaboración.

Ante estos universos de la educación, lo que se debe tener presente es que, si bien la EF presenta problemáticas las cuales vale la pena atender, como la homogenización de los perfiles de egreso e ingreso de los estudiantes, los métodos de evaluación que priorizan el desempeño de forma cuantitativa, orientaciones ideológicas impuestas por las instituciones escolares, la estandarización de las formas de conocimiento, o el acceso a la educación de acuerdo con criterios específicos o arbitrarios mediante exámenes de admisión; esta es útil y cumple con varias funciones que son necesidades esenciales para nuestros modos de vivir en la actualidad. Además de que recibir educación es un derecho de cada ciudadano mexicano.

De la misma manera, la ENF no se debe ver como un escenario que va a solucionar estas problemáticas educativas, ya que esta también puede caer en los mismos vicios de estandarización y de selección arbitraria. Lo que sí se puede pensar es en “facilitar la irrepetibilidad, la singularidad, de los procesos educativos” (Trilla y López, 2011, p. 226). En ambos universos de la formalidad y la no formalidad, en vez de ofrecer a “la masa el acceso individualizado a un conocimiento estandarizado, adocenado, [e] impersonal” (Trilla y López, 2011, p. 226) con la intención de ofrecer un acceso justo a una educación de calidad, sin distinciones de acuerdo con criterios arbitrarios, tanto sociales, como de perfiles de conocimientos, habilidades o de formas de aprender. En este sentido, cuando se habla de calidad en la educación, no se refiere a que sea mejor o peor, si es efectiva o no, si se tiene más o menos estudiantes en el aula, o si hay determinado número de ingresos y egresos. Lo que se refiere es a la cualidad de la educación, es decir, el hacer énfasis en el carácter

cualitativo de la educación a través del aprendizaje experiencial, en vez de su carácter cuantitativo que, con evaluaciones estandarizadas mide, más bien, el desempeño de los estudiantes de acuerdo con números, niveles y grados.

### **2.3. Tendencias en la Educación Artística para el fomento del aprendizaje experiencial y del pensamiento crítico.**

El Laboratorio de Experimentación y Producción Artística (LEPA) se sitúa en un escenario con necesidades de espacios de EA no formal que provoquen el aprendizaje y que puedan ayudar a la reconstrucción del tejido social por medio de estrategias artístico-pedagógicas que fomenta la colaboración, la comunidad y el pensamiento crítico. Ante esto, vale la pena ahondar sobre las maneras en que la enseñanza del arte puede abonar en estos aspectos. Es decir, es necesario preguntar: ¿qué es lo enseñable en el arte?

Orbeta (2015) propone cuatro enfoques en la práctica de la enseñanza artística: el expresionista, el logocentrista, el reconstruccionista y el pragmatista. El expresionista propone que la educación artística ponga especial énfasis en la sanidad psicológica social, así como, en la valoración de la producción expresiva de los niños y niñas, es decir, se considera a la infancia como una etapa de desarrollo imaginativa y creativa y de este modo, las artes se conciben como “facilitadoras del desarrollo personal, interpersonal y, en consecuencia, social” (p. 29). Como sustento de este enfoque se menciona que el ser humano tiene la necesidad de simbolizar y otorgar sentido al mundo, por lo tanto, “el conocimiento de la vida sensible favorece la valoración de los símbolos artísticos, los cuales están vinculados a los sentimientos” (p. 29).

Por lo tanto, las maneras de concebir el arte en la experiencia ~~son~~ a través del lenguaje, que no solo es un medio de comunicación, sino que “fragmenta nuestra experiencia sensorial, ya que pensamos y hablamos a partir de objetos y relaciones” (p. 30). Las artes en la educación, entonces, facilitan esta manera de objetivar las emociones y el mundo subjetivo y sensible. La educación artística debe atender también a la educación del sentimiento.

Según autores expresionistas, la educación artística se considera un modo de desarrollo mental a través del aprendizaje sensible, por lo tanto, debe ser el eje central del currículo, no un fin educativo, sino las artes como un medio integral. La educación artística expresiva se considera que promueve “aprendizajes complejos creativos, así como [...] la consideración de los sentidos en la experiencia humana y la sensibilidad creadora” (Orbeta, 2015, p. 33). Al hacer especial énfasis en la infancia, se ha interpretado a este enfoque como el que ha evitado/criticado la intervención adulta en el proceso educativo de los infantes, porque se creía que los adultos obstaculizaban y corrompían la creatividad y el desarrollo infantil. Por lo tanto, la figura del/la maestra adquirió el perfil de “facilitador” y su agencia en el espacio pedagógico se vieron reducidas. Por lo tanto, se han valorizados más los procesos de trabajo que los productos artísticos en sí, lo que tuvo como consecuencia, considerar al arte, y a la pedagogía artística, como una “creación libre y autoexpresión que no deben ser calificadas” (Orbeta, 2015, p. 34). Esta interpretación equivocada del enfoque expresionista de las artes, en vez de fomentar el autoconocimiento, el desarrollo de las emociones y de la sensibilidad estética, va a generar consecuencias importantes, sentidas hasta hoy, en la manera de concebirse a las artes en el espacio escolar, dado que esto sobrevive en el escenario actual, donde frecuentemente se sitúan a las artes de forma relegada en los currículos ya que se

consideran solamente como desarrollo sensible o emocional y no intelectual, como el resto de las materias.

El segundo enfoque es el logocentrista. Orbeta Green (2015) lo sitúa relacionando a las artes como “generadoras de habilidades, destrezas y operaciones cognitivas vinculadas al conocimiento” (p. 35). Este enfoque y sus autores consideran que el estudio de las artes, situada únicamente en el mundo de las emociones y sentimientos, no considera los efectos de la experiencia artística/estética en la cognición humana. Por lo tanto, se hace especial énfasis en el carácter de las artes como potenciadoras de la cognición humana. Comparte esta visión el arte-educador Elliot Eisner (2002), ya citado varias veces en este documento, pero esto se debe a que su trabajo ha sido relevante para posicionar a las artes como una forma de cognición necesaria para el currículo y para el desarrollo integral humano ya que entiende que “el arte propicia un pensamiento cualitativo o inteligencia cualitativa” (Orbeta, 2015, p. 39) a través de la experiencia sensorial del entorno (Eisner, 2002).

En este sentido, un enfoque logocentrista de la EA concibe a la “práctica artística como un despliegue de habilidades cognitivas complejas, organizadas a través de estructuras mentales” (Orbeta, 2015, p. 44) y considerando al aprendizaje artístico y la experiencia estética como parte de “los aspectos más sofisticados de la actividad y del sentimiento humano” (Eisner, 2012, p. 1)

El tercer enfoque es el reconstruccionista o posmoderno, en el cual, se encuentran autores como Efland (2003) donde concibe que la EA moderna, y en general, las prácticas empleadas por los docentes están basadas en concepciones modernas del arte y es habitual que estos

“evalúen las aptitudes de sus alumnos según el grado de originalidad o creatividad que hayan demostrado en sus salones de clase” (Efland, 2003, p. 16). En este sentido, se considera:

[...] abordar los procesos en que los estudiantes le atribuyen significado a lo que ven y como esas diferentes formas de ver y comprender son acciones necesarias para la construcción de sus propias identidades y subjetividades [...], [esto es] una pedagogía dialógica que supere la tradicional transmisión de conocimiento y que considere al estudiante también como un elaborador del currículum. (Orbeta, 2015, p. 45)

De esta forma, se propone que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar un pensamiento original y crítico apoyado por el docente, es decir, este actúa como un acompañador o un “compañero crítico” (p. 46). Este enfoque, por lo tanto, es crítico frente a aquellas concepciones de la EA tradicional que ven a las artes de manera excesivamente práctica, que alimentan la idea de “dones” o “talentos naturales” y que, de esta manera, promueve que se conciba a las artes como un área informal o que fomenta habilidades de poca importancia. Camnitzer (2016), por ejemplo, hace crítica de la concepción de las artes como un medio de producción de objetos de lujo y del encerramiento del arte en un “gueto disciplinario [...] de producción de objetos autocontenidos o [...], en una práctica social superficial” (p. 20). Por lo tanto, las prácticas tradicionales o artesanales de la EA sirven principalmente para:

[...] refinar las habilidades manuales y no las mentales y emocionales utilizadas para conocer. La [...] sumisión ante el canon imperante y la eficiencia dentro de este determina qué niños serán designados como talentosos y cuales no, usando criterios

basados en la habilidad manual, la eficiencia en la representación y la competitividad.  
(Camnitzer, 2016, p. 20).

De esta forma, abordar concepciones reconstruccionistas o posmodernas de la EA, sería trabajar con conceptos plurales característicos del arte contemporáneo, tanto los aspectos estéticos y artísticos, como los sociales y políticos (Orbeta, 2015).

El cuarto enfoque que menciona Orbeta (2015) es el pragmatista: este fundamenta la educación artística en la experiencia estética del sujeto. Este enfoque se basa principalmente en autores como John Dewey y se entiende como “entrelazar las experiencias estéticas con la vida, concebir en permanente relación lo vivido y la experiencia personal del arte” (p. 50), de esta manera se “procura potenciar el desarrollo de la sensibilidad en los estudiantes, el enriquecimiento y profundización de la experiencia estética, con la intención de favorecer acciones empáticas en la interpretación” (p. 52). Esta empatía no necesariamente significa comprender o aceptar al otro, sino que significa sensibilizar con sus circunstancias con solidaridad y respeto, es decir, pensar en la comunión, y colaboración.

Con estos cuatro enfoques presentes se puede asegurar que, al trabajar con EA, se trabaja con conceptos plurales, múltiples, que difícilmente serán estáticos. De este modo, casi imposible que un método de EA se posicione de manera inamovible en uno de estos enfoques ya que probablemente se esté danzando entre los cuatro. La EA, de la misma manera que el arte, es cambiante, huye de las certezas y se presenta no como una respuesta, sino como una forma de generar cuestionamientos, de hacer preguntas.

## 2.4. El Pensamiento Crítico desde las Artes.

Acha (2010) plantea la pregunta: ¿hasta qué punto son educables los alumnos en el arte? La técnica artística, sin duda, se presenta como un aspecto que puede enseñarse, sin embargo, ¿el arte puede existir sin sus técnicas?, en conceptos modernos, especialmente, del arte conceptual, probablemente sí, ya que lo que importa es la idea, no la cosa creada. Históricamente, se puede considerar que la técnica es un aspecto esencial del arte, “en la Grecia clásica *techne* era la palabra para designar lo que [...] denominamos arte, y en la Edad Media, *ars* fue sinónimo de técnica y hubo las *ars* mecánicas al lado de las liberales” (Acha, 2010, p. 37). Por otro lado, de la misma manera que la educación en su carácter informal, el dominio de la técnica es un proceso que dura toda la vida; vano sería buscar la perfección que Acha (2010) elocuentemente describe como un “ideal inalcanzable [...] [que] deviene así en una suerte de tortura *sisifésca*” (p. 43).

Por otra parte, para Acha, las técnicas sensoriales de la expresión también pueden ser practicables, orientables y enseñables, de la misma forma que las técnicas sensitivas o estéticas, lo que es lo mismo para las técnicas más enseñables para el autor, las técnicas mentales, o las relacionadas con la cognición y el pensamiento. De esta forma, la EA tiene muchos aspectos enseñables, sin embargo, lo que verdaderamente es innenseñable es la creación radical, o en su defecto, la perfección (Acha, 2010).

Como se podrá notar, los aspectos que se pueden enseñar en la EA, según Acha (2010), se sitúan en los cuatro enfoques previamente descritos, desde concebir a la EA como expresionista al considerar a los alumnos con capacidades innatas para la creatividad y expresión a través del arte, o al considerar un enfoque logocentrista al concebir la EA como

una forma de adquisición de conocimiento disciplinar a través del desarrollo de técnicas mentales/manuales y habilidades cognitivas. Del mismo modo, se puede situar un enfoque pragmatista al concebir que se puede educar al estudiante en su técnica sensible a través de la experiencia estética, donde arte y vida se entrelazan y donde hacer y pensar no se disocian del cuerpo; o se puede concebir como reconstruccionista a la EA si se considera que esta puede abonar a que el estudiante genere un pensamiento crítico capaz de despertar su propio deseo de pensar (Orbeta, 2015).

En este tenor, Acaso (2017) concibe que las artes son una manera para que las personas puedan despertar su deseo de pensar ya que, para los artistas, a diferencia de las formas en que se produce conocimiento en otros campos, “no les preocupa tanto llegar a establecer respuestas como ofrecer al espectador la oportunidad de hacerse preguntas” (p. 113). Este deseo de pensar es lo que se puede concebir como una forma de pensamiento crítico.

Paul & Elder, definen el pensamiento crítico (PC) como un modo de pensar en el cual “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. (Paul & Elder, 2003, p. 4). Por lo tanto, los resultados son pensadores que hacen cuestionamientos claros y precisos, que evalúan información y, con esto, llegan a conclusiones y soluciones a problemas complejos, manteniendo así, una mente abierta. Bezanilla M. et al. (2018), mencionan que promover el PC en educación “es educar para la vida al tener como fin una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal” (p. 95). En este sentido, el PC es una “habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento profesional y de estudios, [...] [lo] cual les permite realizar un proceso de toma de decisiones acertado, [...] a partir del

crecimiento en conocimientos y experiencias personales y profesionales.” (Mackay et al., 2018, p. 336). Mencionando la cognición, para Vendrell et al. (2020), el PC es “un pensamiento razonado y reflexivo formado tanto de habilidades (vertiente cognitiva) como de disposiciones (vertiente afectiva) que se centra en decidir qué creer o qué hacer” (p. 12). Por lo tanto, las características del PC son “atributos o hábitos de la mente, integrados con las creencias y las acciones individuales de cada persona” (Mackay et al., 2018, p. 337).

Si bien por las definiciones del Pensamiento Crítico relacionadas con la resolución de problemas, se puede interpretar como similar al Pensamiento Creativo, el crítico “necesita del pensamiento creativo y viceversa, son interdependientes, cuya complementariedad deviene en un pensamiento complejo” (Silva, 2019, p. 89), por lo tanto, las diferencias entre uno y otro, a partir de las anteriores definiciones es que el PC es un pensamiento activo, que conduce a una acción, es decir, la toma de decisiones a partir de la reflexión, las diferentes maneras de llegar a estas soluciones se pueden hacer a través del pensamiento creativo, sin embargo, es el pensamiento crítico es el que orilla a la acción transformadora, al cambio, al actuar, a tomar decisiones conscientes, a partir del análisis, de criterios y evidencias basadas en experiencias previas. Considerando la necesidad y evidente presencia del pensamiento creativo en el Arte, “la educación del arte se presenta como una alternativa idónea y necesaria para su desarrollo” (Silva, 2019, p. 89).

Partiendo de los componentes cognitivos y emocionales del arte, Eisner (2002) puntualiza que el arte es una manera de experiencia humana a través de la experiencia sensible con el entorno, sin embargo, la obra de arte no garantiza que esta experiencia suceda, pero al estar en presencia de ellas, aumenta la probabilidad de que así sea, siempre que los que estén expuestos a ellas se den la oportunidad de hacerlo. Esta función cognitiva de aprender a

observar al mundo a través de las experiencias estéticas, se da gracias al arte. Eisner (2002), en su libro *El arte y la creación de la mente*, concibe al ser humano como sensible dentro de un medio o entorno cualitativo, lleno de estímulos, es decir, este es un entorno empírico con imágenes, sonidos, sabores y olores, donde todos los seres humanos. Desde recién nacidos, podemos experimentar con sus estímulos en un proceso que dura toda la vida.

Entonces, al haber tenido una experiencia artística haciendo uso del pensamiento crítico, a través de la imagen, la sensibilidad y la representación, se promueven las funciones cognitivas del arte, ya que este nos ofrece “condiciones para despertar ante el mundo que nos rodea” (Eisner, 2004, p. 27). En este sentido, a través de las artes y sus funciones cognitivas, podemos conocer más y tener formas estéticas de experiencia, siempre en cuando se esté dispuesto a experimentar estéticamente, a aprender a observar al mundo, a explorar nuevas posibilidades, a ponernos en el lugar de otras personas, “a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas” (Eisner, 2004, p. 28). Como función cognitiva, a través de la representación, y en función de las problemáticas actuales, las artes “en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente” (Eisner, 2004, p. 28).

De esta manera, a través de sus funciones cognitivas, las artes nos ayudan a ver, a hacer visible lo invisible y, haciendo uso del pensamiento creativo, nos conducen a llegar a soluciones diferentes, con otras lógicas y más empáticas, más orientadas al aprendizaje que al desempeño, se orilla a dejar de priorizar la repetición, memorización y reproducción, para dar paso a la narración, la descripción, la representación, la significación. Más cualidad que cantidad. Si se considera que los instrumentos de medición conducen a la cuantificación, los instrumentos que se usan en las artes conducen a la cualificación. (Eisner, 2004)

Otro autor necesario para esta discusión es Rancière (2010) en su libro *El espectador emancipado*, en esta obra el autor hace un análisis crítico de la figura del espectador, a través de la crítica a la distribución de roles y la jerarquía de conocimiento, con su propuesta sobre *la emancipación intelectual y la igualdad de inteligencias*

Ahondando en este tema, el autor hace uso de la figura del maestro y el ignorante, mencionando que la distancia en las inteligencias no es un mal abolir, sino que es algo que se da en toda comunicación, y la distancia que el ignorante debe cruzar no es la distancia entre su propia ignorancia y el saber del maestro, sino la distancia entre lo que ya sabe, y lo que todavía ignora, pero que puede aprender, es decir, la distancia entre una ignorancia y un saber. A través de esta acción crítica, el ignorante practica mejor “el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras, y sus palabras a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales a la manera de otros” (Rancière, 2010, p. 18).

El maestro ignorante capaz de ayudarlo a recorrer este camino se llama así no porque no sepa nada, sino porque ha abdicado el "saber de la ignorancia" y disociado de tal suerte su maestría de su saber. No les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos. que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar. Lo que él ignora es la desigualdad de las inteligencias. (Rancière, 2010, p. 18).

En contraposición del maestro ignorante, está el pedagogo embrutecedor, aquel que promueve la reproducción y el saber transmitido directamente del maestro al alumno, es decir, la “transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que esta de un lado -en un cuerpo o un espíritu- y que debe pasar al otro” (p. 20), anteponiendo así, la pasividad ante la acción y ante la emancipación intelectual. En este

sentido “el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador espera debe ver es lo que el director teatral le hace ver.” (p. 20). Por lo tanto, es el espectador emancipado el que hace uso de su pensamiento crítico para pensar originalmente, para poder asumir lo que percibe y traducirlo o representarlo bajo su propia percepción y argumentos, es decir pasa de la repetición, la memorización y la reproducción, para dar paso a la traducción, la narración, la descripción, y la representación

### **2.5 Importancia del LEPA como Modelo de Educación Artística No Formal**

Como se mencionó en el apartado del problema de estudio: el acceso a la educación básica, en estados como Guanajuato/México es limitado debido a problemáticas como la diferenciación social, el abandono escolar y los elevados índices de ruralidad (Viianto, 2018); para lidiar con lo anterior, se ha comprobado que actividades extracurriculares pueden promover que adolescentes sean menos propensos a conductas agresivas (Trilleras, 2018) y al consumo de sustancias, por lo que pueden adquirir más habilidades para relacionarse, para la resolución de conflictos, para la mejora de su rendimiento escolar (Moreno, 2020) y para la mejora de su bienestar como capacidad para el manejo de los riesgos sociales (Ruscheinsky y Martínez, 2014).

Teniendo en cuenta este contexto, en la ciudad de León /Guanajuato, donde la mancha urbana ha crecido de manera explosiva e irregular desde hace tres décadas (El Herald, 2019), ha resultado en la densificación de polígonos irregulares en la periferia de la ciudad, como los polígonos de desarrollo de Las Joyas y Ampliación San Francisco, que presentan importantes problemáticas sociales como la delincuencia, el narcomenudeo, la violencia de género, y el desabasto de agua y servicios básicos (Mata, 2009). En este sentido, el acceso a la educación formal en estas zonas periféricas es complicado debido a la falta de espacios escolares y, de

la misma manera, la cantidad de sitios que ofrezcan actividades extraescolares resultan insuficientes, incluyendo aquí, aquellos que pudieran ofrecer EA no formal.

Si bien ya se argumentó anteriormente sobre la importancia de las actividades extramuros, no todas estas se tienen que relacionar necesariamente con las actividades artísticas, ya que existen las deportivas que, de la misma manera que las artes, también están dentro del currículo de educación básica; la diferencia es que estas actividades de activación física o recreación, pueden practicarse de manera autónoma o dirigida en deportivas, parques, en la calle, o en espacios especializados con necesidades muy diferentes de las requeridas en un espacio para las artes. Aunque la calidad o continuidad de estos espacios no son tema pertinente para esta investigación, estas actividades se aceptan como complementarias debido a que en las escuelas ya se tiene una exposición diversa y flexible a estas (por ejemplo, fútbol, basquetbol, beisbol, atletismo o jugar en el recreo, por mencionar algunas de ellas).

Las actividades extracurriculares artísticas no solo requieren de un espacio físico y materiales especiales, sino de una verdadera calidad en su carácter de espacio de aprendizaje no formal dado que la existencia de espacios de EA no formal obedece a la necesidad de (más que de cantidad) calidad en las experiencias artísticas y estéticas.

La calidad que no se puede garantizar desde el currículo de la educación básica en México debido a que, entre otros aspectos, de todos los lenguajes artísticos existentes, a los que se les hace énfasis de manera curricular es a la música, la danza, el teatro y las artes visuales (Servín, 2021). Esto asumiendo que, para estos lenguajes, las escuelas tengan instalaciones adecuadas, materiales y maestros/as capacitados/as en ellos.

Anteriormente en este trabajo se ha citado sobre los beneficios de las actividades extramuros en los jóvenes, y en específico en contextos de vulnerabilidad, dado que las actividades complementarias a las obligatorias tienen beneficios como la adquisición de habilidades para la resolución de conflictos, y para la reconstrucción del bienestar de los jóvenes como habilidad para manejo de los riesgos sociales (Ruscheinsky y Martínez, 2014), de esta manera, la EA no formal puede abonar al desarrollo, no solamente personal, sino comunitario. Acaso (2009) alude como algunas actividades de EA no formal se presentan relacionadas con colectivos vulnerables a través de asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro. Bello y Noguera (2013) lo menciona relacionándolo con la importancia de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y del trabajo comunitario. Criado y Pérez, (2019) relacionan estas actividades con el trabajo social voluntario y la importancia de estas actividades en centros juveniles. De la misma manera, se ha revisado como los medios itinerantes de la ENF puede ayudar a hacer llegar la educación artística a lugares que estructuralmente carecen de los medios para acceder a ella (Trilla y López, 2011), escenario que es absolutamente necesario para la situación de León Guanajuato, donde la mancha urbana ha crecido de forma desmedida y, entre otras problemáticas como la falta de servicios básicos (Mata, 2009), el acceso a la educación es efímero. Como se ha mencionado anteriormente, el modelo de EF básica en México no ha sido capaz de garantizar una educación artística continua, empática y de calidad, por lo tanto, la EA es todavía más inaccesible ya que los espacios de EA no formal en León presentan una problemática de centralización y de diversidad de oferta.

Ahondando, si bien la EA no formal se considera complementaria a la formal (Trilla y López, 2011), ante una situación de falta de calidad de EA en la formalidad, simplemente no puede

considerarse complementaria porque no se puede complementar algo que no existe, en este caso una EA integral. Por lo tanto, la educación artística formal en México ha desembocado en la creación de espacios de EA no formales como el LEPA que ofrezcan a los jóvenes experiencias artísticas integrales diferentes a las que están expuestos en la EF donde, en frecuentes casos, son los primeros acercamientos de las personas con el arte.

Más aun, ante un escenario de profunda diferenciación social y de problemas de centralización de la cultura y el arte característico de las grandes ciudades, y ante la necesidad de atender a la reconstrucción del tejido social, es necesario crear espacios de actividades extraescolares no formales que fomenten el aprendizaje más que el desempeño y que puedan ayudar a los jóvenes a construir su propio bienestar y pensamiento crítico que les sirva como habilidad para el manejo de los riesgos sociales, para la capacidad de diferenciar lo que les es útil o no, y para que puedan estar expuestos a diferentes maneras de relación que les ayude a la construcción y descubrimiento de sí mismos, para su propio desarrollo personal y comunitario.

## **CAPÍTULO 3. CAMINO METODOLÓGICO**

### **3.1. Abordaje metodológico de la investigación.**

Abrigados por el abordaje de las metodologías de investigación cualitativas es como se pretendió alcanzar los objetivos del presente trabajo. Por lo tanto, siendo esta una investigación que incorporó el arte y a la educación como práctica y experiencia dentro de su eje central, se eligió la Investigación Basada en Artes (IBA) a consideración de que es la que mejor se adecua a los objetivos del presente proyecto (Marín, 2012). Entendemos que es prácticamente innegable la correlación entre arte, educación y subjetividad, al tener en cuenta su carácter humano, mientras que la experiencia estética del arte es principalmente cualitativa. Lo cual, no opone la objetividad frente al arte educación y, de la misma manera, no significa que el conocimiento “certero, objetivo y reproducible” presente más validez que el cualitativo, o que este deje de ser científico.

En cuanto a la aproximación al conocimiento, se concibe como constructivista, dado que se buscan “significados en fenómenos y participantes” y este conocimiento se concibe como “socialmente construido, experiencial [e] interpretativo” (Gayón et al., 2025, p. 12), mientras que los alcances de la investigación se desplazarán entre lo exploratorio y descriptivo. Frente a los anteriores conceptos, resulta necesario señalar que las fuentes de obtención de datos caminarán de lo documental al campo, pero también a lo experimental y a lo práctico.

### **3.2. La Investigación Basada En Las Artes.**

El trabajo se definió dentro del enfoque de la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), esto por las características que integra el presente proyecto que “además de investigación y creación, combina la acción educativa” (Moreno-Montoro *et al*, 2017, p. 133).

En este sentido, los esfuerzos metodológicos de este trabajo fueron son los de una **Investigación Educativa Basada en las Artes, con énfasis en el lenguaje escultórico**, utilizando a la escultura como lenguaje y la fotografía como documentación de investigación para la extracción de datos, medio expresivo y como experiencia estética, y proponiendo una metodología educativa para la generación de pensamiento y conocimiento crítico y sensible a través del arte. Sobre esto, se añade que la IBA se entiende como:

[...] una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008, p. 87)

Retomando los conceptos presentados en el apartado de la problemática de investigación, se pretendió resaltar el carácter artístico, de investigación y de docencia de **propuesta**, pero enfatizando también su carácter de transformación social, es decir, la importancia del arte para la generación de pensamiento sensible en el grupo de jóvenes que colaboró en el proyecto.

Si bien, para el pensamiento lógico y para la investigación cuantitativa es necesario llegar a respuestas cerradas, reproducibles o certezas, la noción cualitativa de una investigación humanística -en este caso proyecto cultural basado en las artes- se pretendió generar, más bien, preguntas, cuestionamientos, o discusiones alrededor de los temas presentados.

Al ser esta tesis, una con orientación hacia la Investigación Basada en Artes (IBA), resulta necesario delimitar algunos conceptos para evitar llegar a vicios que pudieran afectar la

calidad de investigación , ya que, de inicio, en humanidades, ciencias sociales y en las artes se trabaja con nociones que, por lo menos, son plurales y, de la misma manera, “las investigaciones en Educación Artística constituyen un espacio muy heterogéneo y de límites bastante difusos” (Marín, 2011, p. 213). En el artículo de Marín-Viadel y Roldán (2019) se indica que:

La Investigación Basada en Artes apareció en 1993, impulsada por Elliot Eisner, como una intensificación de las cualidades estéticas de los procesos y resultados de la investigación educativa. [...] Ha ido desarrollándose [...], -a pesar de las posiciones epistemológicas [...] que separan tajantemente las artes de la ciencia-, aproximando la investigación en ciencias humanas y sociales a la creación artística. Su característica fundamental es el uso de las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes para hacer investigación. (p. 881)

Como se mencionó anteriormente en el apartado de la problemática, al pretender que el taller del LEPA fuera de inserción social resultó necesario indagar de manera empática en las dinámicas sociales y conductas humanas del escenario en donde se incidió, esto con la intención de analizar las sutiles y no tan sutiles características de las formas de relación y de expresión del grupo con el que se trabajó, esta manera de indagar se pudo realizar a través del arte porque:

Las Metodologías Artísticas de Investigación pueden aportar algunas ventajas decisivas a la investigación, una es la complejidad y sutileza de los matices al analizar e interpretar las conductas humanas [...] [y] Otra, es la fuerte capacidad de empatía que propician las artes con los conflictos, dudas y deseos de las personas y grupos sociales en cualquier contexto. (Marín, 2012, p. 27)

Entonces, es gracias a la experiencia artística presente, tanto en las obras artísticas, como en las Metodologías Artísticas de Investigación, que se puede recurrir a “elementos y estrategias que son mucho más evocativas que denotativas, con las que puede ser más fácil presentar e interpretar la complejidad inherente a cualquier acontecimiento humano” (Marín, 2012, p. 27) y de la misma manera, “la empatía es una manifestación de la inteligencia emocional interpersonal que amplía las posibilidades de entender e interpretar adecuadamente los problemas educativos” (Marín, 2012, p. 27), por lo tanto la IBA “es utilizar las artes como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior, dentro de la investigación cualitativa” (Hernández, 2008, p. 93). Es decir, para la IBA es tan relevante la investigación documental y la de campo, de la misma manera que lo es para cualquier otra investigación cualitativa, pero también considera a “la práctica artística como medio de extracción de la información” (Moreno-Montoro et al, 2017, p. 130).

### **3.3. La Práctica Artística Como Herramienta de Investigación.**

De esta manera, al contar con un enfoque metodológico en la IBA y concibiendo la práctica artística como medio de extracción de información y generador de conocimiento es que se orientó este trabajo hacia una “metodología de investigación educativa basada en la práctica que [interrelacione] los paradigmas epistemológicos del arte, la pedagogía y la investigación, [...] [al] estudiar los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento” (Moreno-Montoro *et al*, 2017, p. 132), por lo tanto, a hacer uso de la indagación, más que la investigación, a generar resultados o representaciones, más que conclusiones, a generar más cuestionamientos que certezas, y donde los resultados de este se generen paralelos al desarrollo del proyecto?. (Moreno-Montoro *et al*, 2017)

En la práctica artística realizada para esta tesis, se crearon condiciones pedagógicas para la creación de esculturas por parte de los jóvenes; tanto estas, como sus procesos, fueron registrados mediante la fotografía. Dado que las investigaciones, inspiradas en las Artes Visuales, “se dedican a los problemas educativos de manera que los datos, ideas, argumentos y conclusiones [...] son fundamentalmente imágenes” (Marín, 2012, p. 36). El propósito de esta elección fue “ver (literalmente) mejor los problemas educativos, que nos fijemos (visualmente) en nuevos problemas educativos y que podamos imaginar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social” (Marín, 2012, p. 36).

Delimitando, para diferenciar una Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, de una Investigación (sea sociológica, antropológica, educativa, etc.) que utilice Metodologías Visuales de investigación, es que las segundas “no tienen por qué hacer ningún énfasis en las dimensiones artísticas y estéticas del lenguaje verbal o de las imágenes visuales, mientras que para las [primeras] es inexcusable” (Marín, 2012, p. 36).

Entonces, las herramientas de investigación en este momento fueron basadas en las artes visuales escultóricas, cuyo proceso experimental para hacer investigación a través de lenguajes visuales (no verbales) debe ser tan válido cualitativamente como si se tratase de entrevistas o encuestas hechas con el lenguaje verbal puesto que, como lo menciona Ricardo Marín Viadel (2012):

Las Metodologías Artísticas de Investigación proponen que hay otros modos de conocimiento, que junto al estrictamente científico, pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos, y que unos de estos ámbitos de conocimiento son las artes. (p. 24)

Por lo tanto, considerando al camino metodológico **empleado en este** del actual trabajo basado en las artes visuales y en la práctica escultórica:

se analiza el proceso de producción de un artefacto mediático (cine, video, fotografía, multimedia, música, teatro, escultura o instalación) desde una postura subjetiva. [...] cualitativa y de carácter interdisciplinario, [...] [con el objetivo de] indagar a través de la práctica y la experiencia humana [...] (Carrillo, 2015, p. 222)

Esta elección se hizo debido a la necesidad de plasmar la experiencia estética del objeto de estudio de la actual IBA y porque solamente es a través de estos lenguajes visuales artísticos que se puede expresar lo que de otra manera es inefable para el lenguaje verbal:

Cuando se abandona el uso estrictamente proposicional y denotativo del lenguaje verbal para acercarnos a la poesía [...], es necesario tener en cuenta que la razón de ser del lenguaje poético es poder decir lo que las palabras por si mismas, no pueden llegar a decir. [...] no se trata de embellecer poéticamente (o fotográficamente o cinematográficamente) lo que podría ser dicho por cualquier otro modo, sino mas bien de llegar a decir sobre la educación aquello que únicamente de un modo poético puede decirse, o sea: descubrir nuevos asuntos y problemas educativos. (Marín, 2012, p. 24)

Por lo tanto, es una condición necesaria la calidad artística y estética en esta investigación, aspecto que sería “perfectamente prescindible en una investigación cualitativa” (Marín, 2012, p. 22) de cualquier otro tipo. En este sentido, el proceso de captura de información a través del experimento y la producción e interpretación de este conocimiento generado, se dio en un mismo momento, durante la práctica artística en el Laboratorio de Expresión y Producción

Artística (LEPA). Por lo tanto, la producción de datos, así como su interpretación y análisis, se efectuaron en la misma fase, ya que en la IBA: “Describir método es también expresar resultados.” (Moreno-Montoro *et al*, 2017, p.139).

### **3.4. Foto-Ensayo del Proceso Experimental en el Espacio**

El proceso de recolección de datos a través de la fotografía se efectuó teniendo en cuenta las cualidades estéticas de un foto-ensayo, como se mencionó anteriormente, al trabajar metodológicamente la Investigación Educativa Basada en las Artes se hizo “énfasis en las dimensiones artísticas y estéticas del lenguaje verbal [y] de las imágenes visuales” (Marín, 2012, p. 36).

Por lo tanto, fue esencial cuidar la materialidad de la imagen visual en esta investigación debido a que la “atención prestada a la materialidad de la imagen visual y la materialidad de su contexto puede servir para iluminar la textura distintiva de las relaciones sociales en las que se realiza” un trabajo (Banks, 2007, p. 77).

En este sentido, a lo largo de las 9 sesiones del LEPA, con un total de 27 horas, se hizo un registro fotográfico de los encuentros, vislumbrando y registrando el proceso creativo de los colaboradores en la práctica artística, documentando a través de la imagen visual, la práctica manual y espacial, así como los intereses y la experiencia estética sensorial, y sensible de los asistentes al LEPA.

Considerando que una importante cantidad de jóvenes en este centro son menores de edad sin cuidados parentales, ellos no pueden otorgar permiso para tomarles fotografías, por lo que este registro fotográfico se realizó con el permiso otorgado por el mismo centro de rehabilitación; dicho esto, cada vez que se tomaba una fotografía se le pidió permiso al joven

o jóvenes para retratar su trabajo o a ellos trabajando. De esta manera, durante las sesiones no se presentaron negativas ante este registro dado que los chicos frecuentemente se mostraron motivados y orgullosos de compartir su trabajo. Se evitó retratar rostros para procurar el anonimato de los jóvenes, sin embargo, en algunas ocasiones, ellos mismos solicitaban que se les retratara de manera grupal, con sus objetos artísticos, o simplemente posando. Estas últimas fotografías no se comparten en este documento.

Todas las fotografías que se tomaron para hacer este registro son de autoría propia, y se comparten a manera de foto-ensayo en el apartado de resultados.

### **3.5. Entrevista Semiestructurada**

Con el objetivo de documentar **percepciones previas y posteriores a la producción artística en el proyecto LEPA**, se diseñó una entrevista semiestructurada tocando de manera general asuntos relacionados a la experimentación y producción artística, con la intención de vislumbrar nociones previas y posteriores de los asistentes y generar una conversación rica en su carácter cualitativo.

Estas entrevistas se efectuaron desde el primer encuentro del Laboratorio, hasta el último. Con la intención de identificar cambios y puntos de inflexión entre percepciones previas y posteriores, además de traer a colación emociones, recuerdos, experiencias y memorias que provocaron la curiosidad y el trabajo creativo. Los temas tratados fueron: La percepción del arte, la experiencia estética y sensorial del entorno, la memoria colectiva, la comunidad, colaboración e identidad. Al ser esta una entrevista semiestructurada se entiende su carácter flexible, por lo que las siguientes preguntas fueron sólo una guía para la conversación real:

- ¿Qué te gusta de ti?

- ¿Qué palabras te gustaría que otras personas usaran para describirte?
- ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste realmente orgulloso de ti mismo?
- Si pudieras escribir una carta para tu yo del pasado, ¿qué le dirías?
- Si tuvieras que representar tu esencia en un solo color, ¿cuál sería y por qué?
- ¿Qué te hace sentir fuerte o capaz?
- ¿Qué valoras más de ti mismo?
- Describe un momento en el que te sentiste realmente feliz.
- "Imagina un lugar donde te sientes seguro y feliz. ¿Qué ves? ¿Qué escuchas?  
¿Cómo te sientes?"
- “Visualiza una versión tuya en el futuro, una versión que ha encontrado bienestar y equilibrio. ¿Cómo luce? ¿Cómo se siente? ¿Qué decisiones ha tomado para llegar ahí?”
- “Si pudieras pedir tres cosas que realmente cambiaran tu vida, ¿cuáles serían?”
- “¿Cómo se vería tu vida si estos deseos se hicieran realidad?”
- ¿Cómo estos deseos pueden impactar en tu bienestar y el de otros?
- ¿Cómo me transformó este proceso?
- ¿Qué emociones se quedaron conmigo después de este trabajo?
- ¿Qué mensaje quiero llevar conmigo después de esta experiencia?

### **3.6. Bitácora Basada En La Observación De Los Procesos De Los Asistentes**

A la par de la ejecución del proyecto LEPA, y el registro fotográfico, se llevó a cabo una bitácora donde se documentaron los encuentros, de la misma manera que en el foto-ensayo, vislumbrando y registrando el proceso creativo de los colaboradores en la práctica artística, documentando a través de la observación, la práctica manual y espacial, los intereses y la

experiencia estética sensorial, y sensible de los asistentes al LEPA. Esta bitácora se redactó al final de cada encuentro, y se registraron momentos, respuestas, expresiones y observaciones clave que fueron sucediendo antes, durante y después del encuentro, y de la misma práctica artística. Dichos insumos fueron utilizados para el capítulado de análisis del trabajo práctico.

La descripción del contexto del estudio y cómo fue el acercamiento a la población, así como la definición de los participantes y sus características, más la temporalidad de aplicación de los talleres del LEPA se abordarán en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4.

### EL LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

#### (LEPA)

“Salir de la caja rápido y más rápido no es aprendizaje, es únicamente desempeño” Andere (2013, p. 195)

El proyecto piloto LEPA se definió como un *espacio de aprendizaje*, haciendo especial distinción de esta palabra ante la de educación, puesto que “el aprendizaje es humano; la educación es institucional” (Andere, 2013, p. 131) y profundizando en esta diferencia, el sistema educativo en México es uno que históricamente ha preferido valorar resultados de desempeño en la educación, con modelos, pruebas y políticas educativas estandarizadas que no son capaces de reflejar la calidad del aprendizaje (Andere, 2013). Esto, como se ha mencionado anteriormente, ha resultado en la necesidad de espacios de educación no formal cuyos esfuerzos vayan más enfocados al aprender que al educar, por lo tanto, al LEPA no le concierne *salir de la caja mejor y más rápido*, sino generar un espacio seguro de aprendizaje, de pensamiento crítico, de experimentación, de expresión, desarrollo de la sensibilidad artística, y de colaboración.

Desde un inicio, para la ejecución del LEPA, se tenía contemplado trabajar en la periferia de León/Guanajuato, este aspecto se mantuvo como parte central para la realización del taller. Originalmente se tenía planeado trabajar en el polígono de desarrollo de Ampliación San Francisco, en el centro de actividades Fundación León, sin embargo, este taller no pudo realizarse por falta de participantes. De manera paralela, se propusieron las actividades del LEPA en una convocatoria municipal de participación juvenil en la cual resultó ganador, por

lo que se adaptó el taller para poder realizarse en este nuevo espacio asignado. Este lugar fue un centro de rehabilitación o “Anexo”.

En este capítulo se describe lo que es un Anexo, la descripción temporal de las actividades en este espacio, las características de sus participantes, y los ejes temáticos que se trabajaron.

### **1.1. Descripción temporal**

Con el cambio de escenario para la realización del LEPA, en el primer acercamiento se generó una intervención adaptada para las actividades del Anexo que se le denominó piloto, posteriormente, en virtud de querer tener un trabajo de campo más rico, empático y contextualizado, se decidió generar una segunda intervención intensiva que consistió en menos sesiones, pero con actividades más adaptadas a los jóvenes insertados en este lugar.

De esta forma, el taller piloto, se realizó entre agosto y octubre del 2024, totalizando nueve encuentros de tres horas cada.

Posteriormente, la segunda impartición del taller donde se buscó que las actividades realizadas fueran más contextualizadas a la realidad de los jóvenes, se realizaron entre finales de febrero e inicios de abril de 2025. En esta segunda vuelta, fueron cinco sesiones de trabajo de tres horas aproximadamente, que se realizaron cada sábado.

### **4.2. Contextualización del espacio**

Con la pretensión de hacer del LEPA un modelo de espacio de Educación Artística no formal adaptable, el espacio concreto para la realización de las actividades puede ser flexible, sin embargo, lo que sí se requirió es que fuera un ambiente lo suficientemente amplio para albergar de 10 a 15 asistentes, y que contuviera mesas o pupitres de trabajo para estos.

El trabajo se realizó en un centro de rehabilitación, o como se les conoce en México, Anexos. Con la intención de proteger los datos personales de los asistentes con los que se ha trabajado, este espacio se mantendrá en anonimato, lo que se puede mencionar es que este anexo se encuentra en una localidad que se sitúa en la periferia de León, Guanajuato, y que cuenta con graves problemas de delincuencia y vulnerabilidad social, por lo tanto, existen esfuerzos para generar comunidad y participación juvenil dentro de la colonia. Este Anexo, como otros, es un centro de rehabilitación que para el tratamiento de adicción requiere de hacer contención residencial con las personas que acceden a él, es decir, los jóvenes insertados en él adquieren una condición de encerramiento.

Los Anexos en México son una evolución y adaptación de los grupos tradicionales de ayuda mutua del estilo de Alcohólicos Anónimos dado que, generalmente, se sigue el programa de los 12 pasos de rehabilitación. La diferencia es que los Anexos surgen como una respuesta ante algunos casos de personas cuya gravedad de adicción requiere contención residencial, que implica distintos procesos como desintoxicación y estabilización psicológica, sin embargo, es importante destacar que estos grupos no son considerados como tratamientos formales dado que no están dirigidos por profesionales de la salud y sus métodos son, por decirlo de manera somera, divergentes a los que se esperaría de un tratamiento formal (Marín-Navarrete, et al, 2013). Estos centros son concebidos ante un escenario donde la cantidad de personas en situación de vulnerabilidad y con condición de adicción, exceden los recursos del estado para su atención, por lo que:

[...] la sociedad civil se vio en la necesidad de realizar adaptaciones a los "Grupos Tradicionales", creando agrupaciones que ofrecen atención residencial basada en el modelo de la ayuda mutua cuyos servicios han sido dirigidos principalmente a las

personas de escasos recursos. Dichas agrupaciones recibieron el nombre de "Anexos" (Marín-Navarrete, et al, 2013, p. 394).

Pablo Deng Chiw Díaz (2024), realiza un profundo estudio en torno a la estructura operacional de los anexos y encuentra algunas contradicciones entre el propósito inicial de estos espacios (como lugares para rehabilitar un individuo en situación de vulnerabilidad), que terminan, en algunos casos, funcionando "...como una franquicia que interna a sus víctimas mediante el engaño o el secuestro, [...] su objetivo principal es el lucro y [generan] estrategias que implementan para obtener más ganancias a costa de la población interna" (Chiw, 2024, p. 2992). En este sentido, las estrategias que se usan para lograr los objetivos pueden ir desde la tortura y el terror psicológico, hasta la explotación laboral y el abuso sexual; además, estos centros pueden ser tanto públicos, como privados: "La Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC) registró tan solo 268 establecimientos en el país, 49 públicos, 30 administrados por la Secretaría de Salud (SS), 11 por los Centros de Integración Juvenil (CIJ) y 219 privados" (Chiw, 2024, p. 2994).

El primer acercamiento con este grupo se dio entre agosto y octubre del 2024. La razón del contacto con este Centro fue porque se propusieron las actividades del LEPA en una convocatoria de actividades de inserción social y de participación juvenil promovidas por un organismo municipal de la ciudad de León. El proyecto resultó ganador en la categoría de talleres de "Arte y Cultura", por lo que el organismo, además de facilitar el contacto con el anexo, apoyó con materiales y personal para la realización de las actividades. Los materiales con los que apoyó el organismo al LEPA fueron pinturas, plastilina, y estiques (cuando se les permitía), y de la misma manera, asignaron a una persona que estuvo acompañando las actividades en el centro durante las primeras 9 sesiones del proyecto piloto.

En la segunda vuelta, siendo una intervención con una mayor contextualización y adaptación de los contenidos, el LEPA se realizó en contacto directo con el centro, sin el apoyo e intervención de este organismo, dado que se pretendió que este segundo taller fuera independiente a la convocatoria antes mencionada.

### **4.3. Participantes**

Los participantes del LEPA fueron seleccionados por la institución en donde se llevaron a cabo los talleres. Estos fueron jóvenes, todos hombres, entre los 10 a los 26 años. Eran jóvenes que vivían en la zona periférica de León y se encontraban en situación de anexamiento: desde la institución, se les describe como chicos que necesitan formas de expresarse y relacionarse diferentes a las que están expuestos, dado que son frecuentes los momentos tensos entre los jóvenes, por su condición de encerramiento, así como actitudes “renuentes” en ellos, como se les describe desde la institución. Por lo que se promueven y reciben actividades diferentes a las usuales en el centro. Estas actividades contribuyeron a ofrecer momentos de recreación en medio de todo el trabajo que debían realizar en el espacio, así como de las juntas a las que debían asistir de manera usual. Más adelante se indagará en los anteriores aspectos.

Se pidió trabajar con grupo de 10 jóvenes para poder asegurar encuentros de calidad, con la atención debida y personalizada. Y para poder realizar entrevistas cualitativas con mayor riqueza en su profundidad. Sin embargo, el grupo de asistentes fluctuó entre 10 y 15 participantes en ambas intervenciones. Esta fluctuación de los asistentes se presentó por varias razones, en algunas ocasiones los jóvenes cumplían sus semanas de tratamiento y salían del centro, en otras eran reclamados por sus familiares, y en otras, dado que el taller no era obligado por el centro, simplemente decidían no asistir para hacer otras labores.

#### **4.4. Contextualización de la experiencia. Ejes temáticos de acción**

Como actividad base, los colaboradores del LEPA generaron esculturas artísticas como producto final, que fueron trabajadas a lo largo de las sesiones. Las características de estos productos variaron de acuerdo con las decisiones artísticas que tomaron los asistentes. Considerando al LEPA, una experiencia compartida, el proceso para generar este producto tuvo algunos momentos pedagógicos y temáticos, los cuales fueron:

- La materialidad: desde lo sensorial y la producción de conciencia;
- La memoria, la identidad, el pensamiento problematizante;
- La experiencia sensible con el entorno

A continuación, se justifica las temáticas y propuestas de trabajo.

#### **EJE 1. La materialidad: desde lo sensorial y la producción artística**

Este eje del proyecto LEPA se centró en la importancia de la percepción de la materialidad a través de los sentidos; en este punto, se trabajó con los materiales de barro gris, barro rojo, plastilina y madera; en esta etapa, independiente de si han tenido o no un conocimiento previo con el material, se buscó trabajar en una experiencia compartida. Siendo este, un taller artístico escultórico, se hizo hacer énfasis en la importancia del tacto y la vista, entendiendo que los “sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia” (Eisner, 2004, p.18), por lo tanto:

Todos los sentidos, incluida la vista, son prolongaciones del tacto. [...] la visión revela lo que el tacto ya conocía. En otros términos, en el proceso de la percepción la vista utiliza al tacto para confirmar la experiencia, lo cual quiere decir que muchas veces la percepción visual le ordena al tacto que confirme (Quintino, 2021, p. 28)

Por lo tanto, paralelo al trabajo técnico en la materia, se realizó preguntas detonadoras relacionadas con la identidad, la memoria, y la percepción; estas preguntas, cuya intención fue la de generar una conversación enriquecedora, estuvieron acompañadas de referentes visuales artísticos y de diseño que ejemplificaran el uso cultural en la historia y en la vida contemporánea de las técnicas experimentadas y los temas discutidos en la sesión.

## **EJE 2. La memoria, la identidad y el pensamiento problematizante.**

En el primer eje se trabajó la materialidad desde la sensorialidad, consecuentemente, en el segundo se trabajó desde la conciencia; como se mencionó anteriormente, se entiende que los “sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia, sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos” (Eisner, 2004, p.18), este entorno se concibe como cualitativo, y a través de la conciencia y memoria la experiencia sensorial se traduce en conceptos, estos son “imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia” (Eisner, 2004, p. 20)

Concibiendo al trabajo artístico como inherentemente creativo, se entiende que las artes “tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación” (Eisner, 2004, p. 21). La imaginación “nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello” (Eisner, 2004, p. 20). En las artes, la imaginación alimentada de la experiencia sensorial del entorno se presenta a través de la imagen, esta imagen es de carácter cualitativo. (Eisner, 2004)

¿Por qué se trabajó la materialidad desde la conciencia? Porque lo “consciente es un darnos cuenta de nosotros. Es un percatarnos de nuestra realidad subjetiva y objetiva” (Quintino,

2021, p. 15), y en esta realidad, o entorno cualitativo que experimentamos durante toda la vida desde la percepción y donde surge la memoria e identidad, “la conciencia es una parte del sistema receptor en donde nace la visión del mundo, en ella aparece el «yo pienso», mismo que funciona como activador de la percepción” (Quintino, 2021, p. 15). En este sentido, para traer a colación el trabajo de la conciencia en el taller, se indagó en la memoria de cada uno de los asistentes al promover durante las discusiones el recuerdo de vivencias propias a través de los sentidos (se promovió que los asistentes, al recordar situaciones se preguntaran ¿a que huele?, ¿qué sensaciones recuerdas?) dado que:

[...] en la conciencia no hay datos inmediatos aislados, sino que las vivencias perceptuales pasadas están siempre en relación con las vivencias presentes. De ahí que se diga que la conciencia depende de la subjetividad del sujeto, de su experiencia perceptual adquirida en el pasado. (Quintino, 2021, p. 15),

En resumen, en este segundo modulo dividido también en tres sesiones, experimentamos artísticamente a través de la memoria visual y táctil, la materialidad y el entorno desde la conciencia y hacia la conciencia.

### **EJE 3. La experiencia sensible del entorno.**

Concluyendo con el experimento LEPA se integraron los conceptos trabajados en los anteriores módulos: la materialidad desde lo sensorial y la conciencia, la memoria, la identidad, el pensamiento problematizante y la experiencia cualitativa del entorno; entendemos el pensamiento crítico presente en las artes como esta característica cuestionadora que nos orilla a la resolución de problemas, a la sensibilidad ante el entorno, y a la empatía ante los problemas sociales y educativos, por lo tanto ¿por qué concebir al

pensamiento crítico como eje vertebrador para las artes, es decir, que enciendan el deseo de pensar? Porque las artes:

Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil, estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler: nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos y no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan los medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir. (Eisner, 2004, p. 38)

Por lo tanto, para las problemáticas sociales y educativas tan presentes en nuestro contexto, fue importante promover el aprendizaje y el deseo de pensar de manera crítica en los jóvenes, y como lo menciona Acaso (2017), para “encender el deseo de pensar es por lo tanto imprescindible encender previamente una emoción” (p. 24) y que mejor manera de evocar la curiosidad y encender una emoción, sino a través de la experiencia estética, sensorial, y sensible de las artes.

## **CAPÍTULO 5. TUTORIAL DE CÓMO VER A TRAVÉS DE OTROS**

### **OJOS**

“El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea” (Eisner, 2004, p.27)

En este capítulo, el objetivo fue sistematizar la información que resultó del trabajo de campo, estos datos fueron organizados en dos momentos: el proyecto piloto y el segundo acercamiento contextualizado. Posteriormente, se sistematizó la información bajo los ejes de trabajo ya presentados anteriormente: La materialidad, la memoria y la identidad, y la experiencia sensible del entorno. En este capítulo se presenta el foto-ensayo de autoría propia que acompañó a las actividades del LEPA durante los dos acercamientos. El recurso principal usado para este capítulo de resultados es el de la narración.

En este sentido, se generó un acercamiento con otro grupo vulnerable a través de una convocatoria municipal de propuestas de talleres de inserción social dirigidas hacia las juventudes más vulnerables del municipio y con miras hacia la participación juvenil. Esta convocatoria también marcaba que los talleres deberían ser dirigidos por jóvenes y para jóvenes por lo que los límites de edad para ser tallerista eran de los 18 a los 30 años. Considerando los objetivos de esta convocatoria, así como los públicos objetivos, la oportunidad de proponer al LEPA resultó idónea. Las actividades del LEPA fueron propuestas y el taller resultó ganador en el rubro de Arte y Cultura. Con este nuevo contacto, se facilitó el acercamiento con un grupo de jóvenes cuya situación de vulnerabilidad es distinta a la población planteada originalmente, y que, a pesar de compartir rasgos propuestos como la periferia y los riesgos sociales, sus problemáticas fueron distintas por lo que valió la

pena indagar e incidir al respecto. El objetivo de la convocatoria mencionada dictaba que se invitaba a:

[...] generar espacios de aprendizaje entre jóvenes y para jóvenes en contextos de vulnerabilidad, generando así una comunidad que aprende en conjunto a través de la apertura de espacios formativos que procuren el desarrollo de habilidades para el autoempleo y/o la mejora de su calidad de vida. (Instituto Municipal de las Juventudes de León, 2024, p. 2)

Una vez que se seleccionó el proyecto del LEPA, se trabajó de la mano con una coordinadora de esa institución con la intención de buscar un grupo idóneo para las actividades. Esta misma persona acompañó casi en todas las sesiones del proyecto piloto, la intención de este acompañamiento fue aligerar la carga del manejo de grupo y a registrar las actividades y horas del proyecto, pero sobre todo, se encargó de facilitar la intervención en un principio, fungiendo como mediadora. Posteriormente, esta persona, y otros dos encargados que asistieron en sesiones que ella no pudo estar, se limitaron a registrar asistencias y a facilitar materiales necesarios para el taller como plastilina, pinceles, pintura, hojas y estiques cuando se les permitió a los jóvenes manejarlos. Como ya se mencionó anteriormente, este apoyo institucional sólo se generó durante el proyecto piloto; una vez que se dio la impartición por segunda ocasión, es decir, contextualizada, el acercamiento fue directo con el centro, por lo que la intervención, así como el uso de materiales, se acordaron de manera independiente.

Este grupo se caracterizó como jóvenes insertados en un centro de rehabilitación o “Anexos”, el cual está situado en la periferia de la ciudad León, Guanajuato. Con este cambio de población, la concepción original del LEPA tuvo que modificarse y adaptarse para adecuarse a las necesidades del grupo donde se implementó el taller, lo cual, no significó que se haya

desviado de los objetivos originales del proyecto, sino que, al contrario, se enriqueció con los aprendizajes y hallazgos encontrados al realizar el taller con este grupo.

### **5.1 Primer acercamiento: proyecto piloto y readaptación del LEPA.**

Para la composición de este último capítulo, y para intencionar una mejor descripción y, por ende, una mayor comprensión de las actividades, experiencias y momentos pedagógicos que se describen, se cambiará la redacción a la primera persona gramatical. Este cambio se hace por practicidad y porque los relatos que se describen a continuación solo pueden denominarse como cualitativos, por lo que las percepciones, tanto de los descritos como las propias, deben salir de una voz personal. Para referirme al centro de rehabilitación utilizaré anexo y centro como sinónimos. De la misma manera, los nombres de los participantes se mantendrán en anonimato, aunque cabe destacar que difícilmente conocí sus nombres personales ya que gran parte del tiempo se presentaban y dirigían entre sí mismos, por medio de apodos.

Debido a que el proyecto fue apoyado por una institución de gobierno y por estar en contacto con menores de edad, no se me permitió recabar información por medio de audio o video, por lo que tuve que recurrir al diario de campo, a pequeñas notas y a mi propia memoria para relatar las experiencias e historias. La toma de fotografías se me permitió, siempre y cuando, protegiera la anonimidad de las personas relatadas.

Inicialmente, se hizo una petición de contar con un grupo de 10 personas, pero teniendo en cuenta la cantidad de jóvenes en este centro y - lamentablemente, hay que mencionarlo-, la informalidad de las actividades en el espacio, se contó con un grupo que fluctuaba de los 10 a los 15 participantes. Este grupo variaba constantemente porque hubo un flujo de jóvenes insertados en este centro, algunos salían y otros entraban, en ocasiones contaba con asistentes regulares, en otros con asistentes ocasionales, a veces eran jóvenes adultos, en otras

adolescentes, hermanos e incluso niños. A pesar de lo anterior, se pudo llevar un seguimiento con algunos participantes que estuvieron en la mayoría de las sesiones como Torito, Araña, Pistola, Rana, y Diablo. De los asistentes, todos son jóvenes, algunos no tienen cuidados parentales y, en el caso de Diablo y Pistola, cumplieron con su tiempo, pero regresaron al anexo por distintas cuestiones como la reincidencia en las drogas o problemas de comportamiento.

Otro aspecto que notar sobre esta fluctuación del grupo es que durante el momento de la intervención desconocí de manera efectiva si los jóvenes estaban de manera voluntaria en el taller, o si fueron seleccionados bajo algún criterio, o si se les presentó alguna convocatoria. Lo que sí pude observar, a partir de deserciones de algunos jóvenes, es que podrían preferir atender a otras actividades como trabajar en la cocina, lavar su ropa, o cortarse el cabello, antes que atender al LEPA. Un aspecto que fue importante bajo mi rol de mediador fue procurar que todos los asistentes del taller estuvieran porque quisieran estar, es decir, procuré incentivar la participación, pero nunca bajo una obligación. En mi observación, ningún asistente que estuvo en las actividades se mostró obligado de estar, ya que, si se mostraban aburridos, simplemente podían marcharse, lo cual sí sucedió en alguna ocasión: durante la primera sesión del piloto, noté la falta de participación de uno de los asistentes cuyo nombre no logré registrar debido a que solo acudió esa sesión, le pregunté la razón por la cual no quería participar y me comentó que la actividad de dibujar no era de su agrado. Cuando lo volví a ver en el centro, curioso por el trabajo de sus demás compañeros, le pregunté que por qué no había regresado y él me comentó que porque ahora estaba trabajando en la cocina.

Un aspecto importante que destacar, y para favorecer la narración del relato, es que todas las actividades del LEPA se realizaron en el patio del centro de rehabilitación, el cual es un lugar cerrado y techado. Este patio tiene forma rectangular y es de tránsito dado que conecta varias habitaciones. En su lado corto izquierdo, tiene acceso a un baño comunitario el cual no tiene puertas. El lado corto derecho conduce a la cocina, el comedor, así como a otros baños, también



Imagen 01. Animal en barro. Fotografía de agosto 2024

sin puertas o divisiones.

El lado frontal largo contiene el dormitorio C, así como un pequeño librero, que fue importante para el taller debido a que se convirtió en nuestro lugar de exposición, justo en el centro de esta pared se encuentra un crucifijo. El lado posterior largo, da acceso a los dormitorios A y B, y además este lado contiene la puerta principal que conduce al exterior, o más bien, hacia la oficina de ingreso. Esta puerta fue mi principal entrada durante las sesiones del LEPA, al ingresar al espacio se encontraban, generalmente, uno o dos

“padrinos”<sup>3</sup> detrás de un escritorio, a su lado se encontraba una televisión donde a través de cámaras se monitorea las actividades de los anexados. Después entraba por la puerta principal que da hacia el patio, la cual se cierra con llave. En otras palabras, mi acceso al centro se



daba mediante dos filtros de seguridad. Una vez dentro, el interior del anexo era un espacio cerrado, con llave en sus entradas y sin acceso al exterior, por lo que los anexados adquieren una condición de encerramiento. Tal situación se presenta en varios contextos, tales como cárceles u hospitales psiquiátricos. Erving Goffman (2001) importante sociólogo, define a estos lugares como instituciones totales; un

Imagen 02. Experimentación con el barro. Fotografía de agosto 2024

---

<sup>3</sup> Los padrinos son autoridades que acompañan el proceso de rehabilitación de los internos, es decir, los anexados son los “ahijados” de los padrinos. En el mejor de los casos estos pueden ofrecer apoyo o guía al interno ya que es frecuente que los padrinos en su momento también hayan sido anexados. Sin embargo, estos cumplen funciones importantes en los centros, dado que ellos se encargan que se lleven a cabo las estrategias para el control de los internos, y en frecuentes casos, el abuso a la persona de estos:

El padrino obtiene su jerarquía de tres hechos clave: tiempo de servicio dentro de la institución, versatilidad para el necroempoderamiento (capacidad creativa para inventar mecanismos de lucro utilizando los cuerpos de la población interna activa o pasivamente) y su genialidad sádica para desarrollar métodos y técnicas de tortura que aseguren la obediencia. La clave está en provocar en las víctimas un estado de profunda desorientación y trauma, crear graves rupturas entre la víctima y su capacidad para dar sentido a la vida; el objetivo es producir un estado de temor y regresión que suspende su capacidad para pensar racionalmente y su habilidad para proteger sus propios intereses (Chiw, 2024, p. 2998)

anexo, por lo tanto, entra en esta categoría:

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. (p. 13)



Imagen 03. Espacio donde se efectuó el LEPA.  
Fotografía de marzo 2025

En este taller piloto trabajamos materiales como el barro, la madera, la plastilina y el yeso. La actividad central de estas 9 sesiones fue la realización de un personaje individual a manera de Art Toy; a los asistentes les indiqué que generaran una escultura-juguete en la que pudieran incorporar aspectos de ellos mismos a modo de identidad. En este sentido, para fomentar poco a poco el trabajo creativo, colaborativo y técnico, las sesiones se dividieron de acuerdo con la experimentación de distintas técnicas y materiales, con la intención de

generar un abanico de experiencias que sirviera para alimentar su conocimiento y curiosidad de distintas técnicas escultóricas.

### 5.1.1. El Barro

La actividad rompehielos del Piloto del LEPA fue el trabajo con el barro, se observó la experimentación que los jóvenes tenían con este material, surgían preguntas como ¿De dónde se saca el barro?, ¿No se pega a la mesa?, e incluso, se sorprendían cuando les enseñaba la materia prima de este que, en esencia, es tierra. De esta manera, ellos generaban una conexión sensorial entre el barro y el lodo, dado que olían, se veían, y lo sentían similares.

En estas primeras sesiones noté el desarrollo de habilidades finas en algunos que comenzaban haciendo figuras simples como bolitas o tiras, y luego pasaban a hacer figuras más complejas como animales o



Imagen 04. Plato de barro. Fotografía de agosto 2024

recipientes. De la misma forma, siendo sesiones introductorias omití el uso de herramientas como estiques, las cuales son herramientas para texturizar, cortar o dar detalle en escultura, sin embargo, gran parte de estas herramientas son punzocortantes, por lo que el uso de estas en el centro está prohibido o debía estar muy bien vigilado. A pesar de esto y de su

desconocimiento de estos materiales los jóvenes, en su experimentación, de manera intuitiva me solicitaban estas herramientas de apoyo, ya que si requerían dar detalles me pedían lápices, plumas o palitos para trazar, perforar o cortar, y si no hubiera disponibilidad, utilizaban lo que tuvieran a su alcance, como la mesa, hojas de libros, o pequeñas llaves. Más adelante, después de la primera sesión se empezaron a incorporar, poco a poco, el uso de estiques. Ante esta situación, el uso de estos debía ser estrictamente controlado y al término de la actividad, estos debían ser contados. Ellos, al notar mi preocupación sobre mantener la seguridad con el uso de estiques, Torito me dijo “no se preocupe, nosotros no somos malos”.

Las primeras sesiones del LEPA sirvieron para que, tanto ellos como grupo me conocieran a mí y a la dinámica de trabajo, como para que yo conociera sus dinámicas de relación, comportamiento de grupo, e incluso códigos, dado que, siendo ellos un grupo de jóvenes adolescentes en una situación vulnerable de encerramiento, era necesario generar un ambiente de confianza y respeto. Por lo tanto, otros aspectos que observé al conocer al grupo fue la relación de respeto que ellos tenían con los llamados “padrinos”, los cuales eran las personas autoridades que los “cuidaban” o los “lideraban”, incluso, constantemente, ellos mismos se referían a mi como Padrino.

La razón de que me llamaran padrino, a mi interpretación, podría deberse a dos: una es que ellos pudieron verme como una figura de autoridad en la misma jerarquía que los demás padrinos del anexo; o la segunda es que esta era una forma amigable de referirse a otra persona en México, por ejemplo, es usual que en los mercados o negocios se utilicen los términos, güero, amigo, cuñado, o padrino indiscriminadamente. De la misma manera, es usual que se utilice el término padrino como señal de respeto fuera de los anexos. Dicho esto, procuré hacerle saber a los asistentes del taller que prefería que me llamaran por mi nombre

Adrián, lo cual, a mi interpretación, hizo más personal la relación y la sensación de comunidad.

Esta relación de respeto de los anexados con los padrinos frecuentemente puede estar fundamentada en el miedo y el maltrato, por las estrategias de abuso que se utilizan en estos centros para mantener una población en orden (Chiw, 2024). Cabe destacar que en este anexo nunca fui testigo de algún tipo de violencia física de los padrinos con los anexados, sin embargo, la violencia se mostraba en el uso de lenguaje soez, el uso de apodos que hacían burla a una característica de la persona, el llamarse “pendejo”, “cabrón”, “wey”, comentarios de burla en relación a sus capacidades o intereses, como si sabe o no dibujar, o si sabe o no escribir, e incluso, comentarios haciendo mención de diferentes orientaciones sexuales dado que es frecuente el uso de los términos “gay” y “puto” en forma de burla. Por ejemplo, en la última sesión del LEPA, cuando Abundis, al abrirse y compartir que le gustaría dedicarse a los negocios o ventas una vez que saliera del anexo, Cepillo hizo el comentario que sí era bueno para vender, pero para vender la estufa o el microondas para conseguir “Crico” (crico viene de la palabra cristal, es decir, la droga anfetamina). En esta misma sesión, Abundis y

otros compañeros hicieron comentarios en forma de burla, relatando como Cepillo intentó “violiar” a Miguelito, el cual es uno de los niños pequeños anexados. Si bien, no pude indagar hasta que punto eran ciertas estas acusaciones, la realidad es que esta forma de relación es usual, tanto entre los anexados, como entre los padrinos, dado que también se presenta el caso donde los padrinos son anteriores anexados. Ahondaré en este aspecto más adelante.

Otras características del grupo, durante el LEPA, se notaron en varios aspectos como la inseguridad y falta de autoestima que varios transmitieron, dado que se describían a si mismos de manera negativa: “¿Cómo voy a saber dibujar?, si ni sé escribir, estoy bien pendejo” me dijo uno de los primeros asistentes cuyo



Imagen 05. Personaje en barro, nótese el uso de la llave pequeña como estique. Fotografía de agosto 2024

nombre no pude registrar. En este sentido, otra actitud frecuente fue la poca tolerancia a la frustración; las primeras sesiones también fueron un filtro para que algunos jóvenes dejaran de asistir, como para que otros reafirmaran su interés en el arte, dado que, durante ejercicios como el bocetaje, algunos jóvenes no quisieron siquiera agarrar el lápiz o escribir algo en la hoja porque me indicaron que “no saben dibujar”, y lo decían antes mismo de intentarlo. Interpreté que esto es una manera de lidiar con la frustración y posible decepción ante lo que

podieran hacer, dado que no se puede fallar en algo que no se intenta. Lo que queda más claro es que fueron frecuentes las preconcepciones y barreras que los jóvenes tenían sobre ellos mismos antes de hacer trabajo creativo.

Este aspecto lo he observado también en grupos ajenos al contexto que describo, por ejemplo, en mi experiencia docente, he tenido la oportunidad de trabajar con grupos tanto de escuelas públicas como en escuelas privadas. En este último grupo, las preconcepciones también están ahí, sin embargo, las razones son distintas: “no sé dibujar porque no me gusta”, en vez de “no sé dibujar porque estoy pendejo”. Este tipo de actitudes (Goffman, 2001) son características que se pueden presentar en grupos en contextos de encerramiento, más aún, pueden estar acompañadas por sentimientos de depresión y ansiedad, e incluso por sentimientos de inferioridad:

La situación de inferioridad de los internos con respecto a la que ocupaban en el mundo exterior, establecida inicialmente a través de los procesos de despojo, crea una atmósfera de depresión personal, que los agobia con el sentimiento obsesionante de haber caído en desgracia. (Goffman, 2001, p. 75)

Ahondando en este aspecto, también se observó la reacción que ellos tenían, ya sea sus con la actitudes o comentarios, hacia los padrinos y hacia mí. Por ejemplo, durante la primera sesión, Vaquero y Torito dejaron de trabajar por comentarios que les hicieron otros asistentes; Torito, uno de los asistentes al que di mayor seguimiento por su interesante desarrollo, no

comenzaba a trabajar porque me comentaba que no se le ocurría qué hacer y que no tenía imaginación. Vaquero, por otro lado, dejó de trabajar porque, por error, no identifiqué cuál era la cabeza y cola de su serpiente. Una vez que intenté animarlo a que continuara su trabajo, me lanzó un “na’, ¿para qué?”, mostrando una cara de fastidio en contraste con su actitud de disposición que tenía al inicio de la sesión. Ante esta situación, yo al estar, hasta cierto punto, familiarizado con este tipo de interacción debido a mi trabajo con jóvenes en mi puesto de docente de educación formal privada en



Imagen 06. Animal en barro. Fotografía de agosto 2024

bachillerato, seguí tratando de motivarlo a que continuara, sin embargo y a pesar de que reconocí mi confusión y ofrecí disculpas, parece ser que mi error al no interpretar correctamente su figura generó un cambio notable en su actitud. Estas interacciones eran muy variables entre cada nuevo integrante, y por la dinámica del taller, dado que fue frecuente que cuando alguien nuevo llegaba, se trataba de un recién anexado, por lo que las dinámicas del anexo, como las del LEPA eran una novedad para ellos, entonces resultó complicado generar un acompañamiento más personalizado, sobre todo si sólo asistían una o dos sesiones.

Otro caso notable en este aspecto, fue el de Abundis que reaccionó ante los comentarios negativos y actitudes de Pistola, y destruyó la escultura de barro en la que él mismo estaba trabajando. Abundis fue un asistente que, cuando se le pidió resumir en una palabra las experiencias o aprendizajes del LEPA, mencionó “tranquilidad”; por el otro lado, Pistola que, si bien estuvo presente y dispuesto en todas las sesiones, también fue una personalidad antagónica, que gustaba de provocar a los demás compañeros, y ellos, por su parte, le rendían cierto respeto.



Imagen 07. Experimentación en plastilina.  
Fotografía de agosto 2024

Ante lo anterior, tuve que tomar especial cuidado en la manera de dirigirme con los jóvenes debido a que presencié frecuentemente actitudes y comentarios que, si bien no eran violentas de manera física, sí fueron degradantes o humillantes, incluso noté una necesidad de aprobación de los jóvenes, tanto de los demás compañeros como por parte de una autoridad, mía o de los padrinos, y no sólo en el aspecto anterior sino también al preguntarme constantemente si el trabajo que hacían, por mínima que fuera la acción, estaba bien hecho. Goffman

(2001) llama a estas actitudes que se presentan en contextos de encerramiento como mutilaciones del yo, en este sentido, los encerrados entran al establecimiento con ciertas concepciones de sí mismos que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual han hecho posible. Una vez que entran se les despoja completamente del apoyo que estas le dan, por lo tanto:

comienzan para él una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones del yo. La mortificación del yo es sistemática aunque a menudo no intencionada. Se inician ciertas desviaciones radicales en su carrera moral, carrera compuesta por los cambios progresivos que ocurren en las creencias que tiene sobre sí mismo y sobre los otros significativos. Los procesos mediante los cuales se mortifica el yo de una persona son casi de rigor en las instituciones totales (p. 27)

### 5.1.2. La Plastilina y Madera

Como ya se mencionó, la actividad central de este proyecto piloto fue la realización de una escultura-juguete tipo Art Toy en plastilina sobre una base de madera. Originalmente se tenía planteado que a estas esculturas de plastilina se les hiciera un molde de fibra de vidrio, sin



embargo, al no contemplar un grupo grande y fluctuante, que además contó con asistentes que estuvieron expuestos al consumo de solventes, se modificó la técnica. Para esto, a las esculturas de plastilina, se les trató con un proceso de endurecimiento con pegamento blanco. La indicación que se les dio fue que generaran un personaje. Este personaje podría ser original y podría incorporar aspectos de ellos. Temas recurrentes en las esculturas fueron la Santa Muerte, la

Imagen 08. Payaso en plastilina. Fotografía de agosto 2024

muerte, la violencia, el Narco, los demonios o el diablo, las armas, el deporte como el basquetbol, la familia y el encierro.



Imagen 09. Aspectos de narcocultura en plastilina.  
Fotografía de agosto 2024

Si bien durante el piloto se trató de intencionar el trabajo colaborativo y el sentido de identidad y comunidad, la realidad es que estos aspectos se desarrollaron de manera casi natural; contemplando el carácter inestable del grupo, donde en ocasiones algunos jóvenes asistían y otras veces no porque tenían otras actividades en el centro (como cocina, lavandería o guardias, que consiste en cuidar a personas adictas recién anexadas que pudieran tener síndrome de abstinencia), resultó frecuente el caso donde

una escultura era empezada por un joven y terminada por otro. Incluso, ellos reconocían las habilidades de sus compañeros: Lalito ayudó a bocetar varias esculturas, Pistola ayudó a pintar más de tres esculturas, y Rana pintó alrededor de cuatro versiones de una figura realizada por otro compañero. A Loco, por ejemplo, cuyo carácter era introvertido, no sabía escribir, difícilmente lo escuché hablar, y que alguna vez me comentó que no sabía en qué fecha nació, le apoyaron en realizar una idea de escultura que también le ayudaron a pintar, una AK-47.

El trabajo colaborativo también se evidenció al momento de que, de manera esporádica, empezaban a surgir características en común dentro de las esculturas, por ejemplo, se repitió en más de una ocasión la figura de una Santa Muerte que estaba realizando Payaso, así como la presencia de un material de tipo chaquira que Diablo sustrajo de un pedazo de tela y que incorporó a su escultura, para después compartirlo con varios compañeros.

Complementando las actividades de modelado escultórico, se llevaron a cabo conversaciones grupales donde surgían temas relacionados a la ansiedad y angustia que los jóvenes sentían y que, para manejarlo, recurrían a las drogas. A parte de la dinámica del grupo, otro aspecto que se observó son los ya mencionados códigos, es decir, en ocasiones surgían ciertos signos en las esculturas que representan algo cuyo



Imagen 10. Temas identitarios en plastilina.  
Fotografía de agosto 2024

significado no se compartía o no se decía de manera abierta. Por ejemplo el número 33, el nombre Sur 7, el número 18, el logo de Santa Suerte, y el uso del signo de los tres puntos; cuando les pregunté a los jóvenes el significado de estos signos, me daban respuestas variadas o de mofa, sin embargo, se intuyó que su significado podría relacionarse con pandillas o “Clikas”, con violencia, con drogas, o a fin de cuentas, con un estilo de vida. En este sentido, de los tópicos que surgieron en las



Imagen 11. “Librería” del anexo, con las figuras de plastilina. Fotografía de agosto 2024

conversaciones fueron temas relacionados a actividades violentas como el asesinato y la delincuencia, es decir, actitudes fuera de la ley o en otras palabras “mi vida loca” que se representaron en los tres puntos ya mencionados, y que algunos asistentes tenían tatuados en varias partes de su cuerpo. El Araña, incluso, contaba con este tatuaje en tres lugares distintos en su cuerpo. En la conversación me dice: “Dejé a tres familias sin pilar”, pero que “no me arrepiento de lo que hice, me arrepiento de tomar droga”. Intuyo en lo que me dice, un sentimiento de culpa que, si bien no lo menciona abiertamente, sí hace especial énfasis en que fueron tres familias y utiliza palabras claves como “pilar” que no son usuales en el lenguaje del centro. Esta conversación surge de la pregunta “¿Cómo te ves en diez años?”, Araña me contesta que “si sigo vivo, me gustaría tener una familia”, yo le contesto que tiene toda una vida por delante ¿por qué no estaría vivo?, él me contesta que sabe que “todo se paga en esta vida”, yo le pregunto, “¿Qué es tan terrible que no se pueda mejorar?”, el me comentó que no puede enmendar las cosas que ya hizo. Araña tenía 16 años. Payaso, por su parte, al responder la pregunta de cómo se ve en diez años, escribe que “con más agrupaciones, sin hallar sentido a la vida, por eso no cambio ni pienso cambiar”. Estas actitudes están en sintonía con las que Goffman (2001) menciona. Al describir temas principales de la cultura de la persona encerrada, menciona que estas

tienden a “sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables.” (p. 21), incluso, a través de las llamadas mutilaciones del yo, esta persona llega a entrar en estados de depresión por el concepto que tiene de sí mismo, por lo tanto:

el interno tiende a elaborar una historia, un estribillo, un cuento triste -especie de lamentación y apología- que relata constantemente a sus camaradas, para justificar la abyección de su actual estado. Probablemente llega de este modo a hablar y a ocuparse de su yo más de lo que acostumbraba hacerlo afuera, y cae en un exceso de compasión de sí mismo. (Goffman, 2001, p. 75)

Durante este piloto del LEPA, se pudo indagar que existieron dos tipos de asistentes en el Centro: aquellos que estaban por contrato y aquellos que no contaban con cuidados parentales, es decir, que su tutela la tenía el DIF. Algunos de estos, de acuerdo con lo que me informaron desde el organismo municipal de León ya mencionado, no padecían daños neuronales graves por adicción, o no tenían exposición severa a las drogas, sino que consumían esporádicamente marihuana y cristal. Incluso, algunos de estos últimos no tenían el calificativo de



Imagen 12 y 13. Traslado del boceto, a la figura de Vaquero Fotografías de agosto y septiembre 2024

adictos, sino que estaban ahí por actitudes de delincuencia, faltas al orden público, o simplemente por ser “renuentes”, el cual es un término que constantemente se repetía. Cuando les pregunto a Miguelito de 10 años, o a Jr de 12 años, ¿por qué están en el anexo?, la respuesta era la misma: “por renuentes”.

Este calificativo de ser renuente parecía ser como un discurso que los jóvenes repetían de manera vertical, es decir, como si alguna autoridad, padrino, o anexo mayor se las hubieran dicho de forma insistente. El ser renuente, a mi interpretación parecían ser actitudes que iban en contra del *deber ser* dentro del anexo, es decir, actitudes desafiantes, retardoras, violentas o que iban en contra de la homeostasis del anexo, dado que en las ocasiones que a los jóvenes les lancé la pregunta de ¿qué era ser renuente? Las respuestas fueron vagas y no se mencionaban actos o actitudes específicas.

Continuando, Rana de 14 años, cuando le pregunté ¿en cuánto tiempo sales? me comentó como si se tratara de una condena que le faltaban 4 años, es decir, debido a que su tutela la tiene el DIF hasta que cumpla 18 años estará en el centro. De esta manera surieron más cuestionamientos que no se tenían contemplados anteriormente: ¿por qué existe un flujo de niños y jóvenes del DIF cuyas necesidades no corresponden a la situación de adicción que se trata en un anexo? Y ¿Hasta qué punto es efectiva la estructura y gestión de los anexos cuando se cuenta con una población constante, joven, fluctuante y reincidente, o es que se trata de un negocio fructífero?, dado que, si no ha quedado claro antes, la gran mayoría de centros de rehabilitación o anexos en México, incluido el que se está describiendo en este apartado, no son regulados y son privados (Chiw, 2024).

### 5.1.3. El Yeso y la Pintura

A manera de cierre de este taller piloto, se concluyó con el acabado de las figuras Art Toy de los asistentes, para esto, se les dio una capa de primario gris, para después concluir con pintura acrílica. Para esta última fase, el organismo municipal de León apoyó al taller con pinturas acrílicas, pero sólo contábamos con colores primarios: rojo, amarillo y azul. Por lo tanto, resultó un ejercicio interesante observar cómo los jóvenes experimentaban y se sorprendían con la creación de diferentes colores. Resultaba una sorpresa crear un rosa a partir de un blanco y rojo, o un verde a partir de amarillo y azul. De la misma manera, se observaba el pensamiento problematizante de los jóvenes dado que ellos tenían que solucionar la creación de los colores que su escultura necesitaba.

Mencionado otra vez a Torito, que en un principio se notó indispuesto al trabajo debido a que él consideraba que no contaba con la suficiente imaginación para crear algo, consecuentemente generó una escultura basada en Bob Esponja, con hoyos en su superficie,



Imagen 14 y 15. Traslado del boceto, a la figura de Torito Fotografías de agosto y septiembre 2024

pero a la que incorporó rasgos culturales propios, como un arma, pilas de dinero, el logo de Santa Suerte, e incluso, experimentó con un estilo de pintura con salpicaduras. Esta técnica también la implementó de manera intuitiva Rana que, como ya se indicó antes, generó varias versiones de una misma escultura para decidir, por fin, por una pintura que recuerda a la



Imagen 16, 17 y 18. Tres versiones de pintura de la escultura de Rana. Fotografías de octubre 2024

pintura expresionista abstracta del siglo XX.

Pistola, por su parte, incorporó aspectos de su persona a varias esculturas en las que intervino; específicamente, les pintó debajo del ojo derecho una metralleta recortada, un tatuaje con el que él cuenta. Más aún, tanto la escultura que él hizo, como la que generó Payaso, por su forma plana de tipo máscara, acordamos hacerles moldes de yeso para poder reproducir las figuras, pero ahora en barro, para posteriormente hacerlas cerámica. Estas máscaras que surgieron de los moldes fueron pieza clave para efectuar la segunda vuelta del LEPA de forma contextualizada.

Un integrante nuevo que llegó al taller durante las últimas sesiones fue Cristo; con la intención de poner a prueba e incidir en las preconcepciones relacionadas con el dibujo

mencionadas anteriormente, se omitió intencionadamente el bocetaje de su escultura y le indiqué que comenzara directamente a modelar su figura. La consecuencia fue un trabajo fluido que resultó en una de las piezas más interesantes que se generaron en el taller (un



Imagen 19, 20 y 21. Nótese en la primera imagen, la devoción religiosa de Cristo al tomar un rosario de su cuello, en la segunda imagen se demuestra el trabajo colaborativo entre él y Araña. La tercera imagen muestra el resultado final de este trabajo. Fotografías de octubre 2024

alebrije tipo toro y dragón y que él mismo me mencionó que “no sabía que podía hacer eso” y que “Dios me lo bendiga” por ayudarle a descubrir esa parte de él que él mismo no conocía. Este pequeño experimento me ayudó a generar el cuestionamiento sobre si las preconcepciones (es decir, la idea de no saber dibujar) que frecuentemente se tienen con el dibujo, la pintura y la música se gestaban debido a que estos lenguajes son los que usualmente se enseñan en las escuelas, porque resultó inusual que un asistente mencionara el “no sé modelar” ante la actividad de la escultura, en comparación con el “no sé dibujar” ante la actividad del bocetaje.

En las actividades de cierre, generamos círculos de confianza donde pudiéramos compartir experiencias, tanto dentro del taller, como personales que nos hubieran marcado en nuestras vidas. Esto con la intención de integrar los ejes temáticos del LEPA los cuales fueron la

identidad, la sensorialidad, la conciencia, la experiencia sensible del entorno y la memoria. Mijo, con el cual noté cierta resistencia a la escultura debido que él me indicó que le aburría, descubrí que prefería la expresión a través de la escritura porque en más de una sesión me pidió hojas para escribir. Ante mi curiosidad sobre lo que escribía, me hizo saber que narraba relatos ficticios sobre estar encerrado y sobre querer salir. Además, me hizo saber que una experiencia que lo marcó fue la pérdida de su hermano menor, no me dijo cómo murió, solo que era un niño pequeño.

Durante la última sesión del piloto hicimos un círculo de conversación para compartir experiencias. Les compartí que, de la misma manera que ellos, yo experimenté el LEPA como un proceso de cambio debido a que mis propias preconcepciones tuvieron que modificarse. Durante las primeras sesiones, yo me introduje con un grupo de jóvenes con los cuales, aparentemente, tenía poco en común y que, de la misma manera, pudieron intimidarme por su lenguaje, sus expresiones, su comportamiento (en más de una ocasión presencié jóvenes

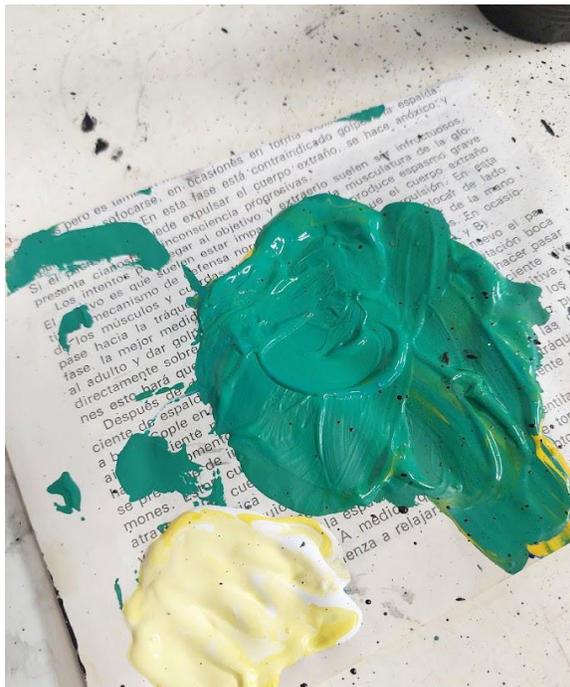


Imagen 22 y 23. Experimentación en la combinación de colores, y “paleta”. Fotografías de septiembre 2024

con heridas infligidas, tal vez, por otros) e incluso por su físico (inusual es el joven sin tatuajes relacionados a pandillas), pero que al conocerlos caí en cuenta, más de lo que tienen en común conmigo y los que me rodean, que en nuestras diferencias, y de la misma manera, sobre la necesidad de empatizar e incidir en sus realidades. Por otro lado, me resultó complicado que ellos verbalizarán aprendizajes o experiencias que quisieran compartir debido a que algunos tenían resistencia a hablar en público o, en sí, a hablar, u otros prefieren compartir comentarios chuscos o de burla. Sin embargo, al platicarles que otro de mis intereses, además de la escultura, era la música rap, más de uno demostró interés en compartir. Me preguntaban sobre dónde hacía música, cómo la hacía y de qué rapeaba. Uri, el cual fue uno de los asistentes que menor interés demostró en la escultura, me indicó que también rapeaba e incluso, me recitó algunas de sus líneas que, de la misma manera que Mijo,

ahondaban en la situación del encerramiento: “Estoy hasta la madre de estar encerrado”, dice Uri en su rap. Ahondando, al realizar las actividades artísticas del LEPA en el contexto que se describe, fue frecuente, posteriormente incluso esperado, que el encerramiento o el sentimiento de querer salir fueran temas presentes en la representación, tanto en la escultura, como en los dibujos, los escritos y, en este caso el rap.



Imagen 24. Pistola pintando la escultura de Araña  
Fotografía de septiembre 2024

Estar «adentro» o «encerrado» son circunstancias que no tienen para el interno un significado absoluto, sino dependiente del significado especial que tenga para él «salir» o «quedar libre». En este sentido, las instituciones totales no persiguen verdaderamente una victoria cultural. Crean y sostienen un tipo particular de tensión entre el mundo habitual y el institucional, y usan esta tensión persistente como palanca estratégica para el manejo de los hombres. (Goffman, 2001, p. 26)

El taller piloto se llevó a cabo de una manera, hasta cierto punto flexible e improvisada, por lo tanto, resultaba necesario llevar a cabo un LEPA contextualizado y adaptado específicamente a las necesidades de este espacio, por lo que se concibió realizar un segundo taller a manera de seguimiento del piloto, pero también, recontextualizado y gestado específicamente para este grupo vulnerable. Por lo tanto, además de los aspectos de periferia, riesgos sociales, vulnerabilidad, pobreza y faltas de acceso a la educación, se tuvo que considerar el aspecto de encerramiento que cuentan los jóvenes insertados en este Centro.



Imagen 25. Detalle de la escultura de Naípe.  
Fotografía de septiembre 2024

De esta manera y tras este primer acercamiento, se tomó un par de meses para reajustar las estrategias y actividades a realizarse con un nuevo (o reincidente) grupo de jóvenes del centro. Entre enero y febrero del 2025, se volvió a diseñar la estrategia de trabajo, pero ahora, con más seguridad de lo que podría resultar y de lo que no. Por lo tanto, la metodología de trabajo se organizó en tres ejes de acción:

1. La materialidad: desde lo sensorial y la producción de conciencia;

2. La memoria, la identidad, el pensamiento problematizante;
3. La experiencia sensible con el entorno;

A continuación, se describe esta segunda vuelta al anexo, de forma contextualizada

## **5.2. Segundo acercamiento: LEPA.**

El Laboratorio de Experimentación y Producción Artística (LEPA) se situó en un escenario con necesidades de espacios de educación artística no formal que provocó el aprendizaje estético y que contribuyó en la reconstrucción del tejido social por medio del arte. Como consecuencia, se pretendió que el LEPA ayudara a fomentar la colaboración, el sentido de comunidad y el pensamiento sensible entre las juventudes. Por lo tanto, entre sus objetivos específicos fueron:

- Planear e implementar propuestas pedagógicas con los lenguajes artísticos, específicamente el escultórico, como una herramienta para el manejo de los riesgos sociales y que promueva el bienestar de los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la ciudad de León.
- Propiciar el trabajo colaborativo y el sentido de comunidad a través de temas generados como la identidad, la memoria, y la conciencia.
- Abordar una metodología de trabajo que contribuya a construir/fortalecer la autoestima de los jóvenes mediante la práctica artística.

Aunado a lo anterior, y de acuerdo con los conceptos descritos en cuanto a la flexibilidad de la educación no formal y el carácter itinerante del LEPA, las características específicas del taller se pueden adaptaron a las necesidades de cada grupo, del espacio y de los tiempos disponibles para realizar los momentos pedagógicos. Es decir, más que un espacio físico, el

LEPA se ha constituido como una metodología de trabajo que se desarrolla en contextos donde, en un principio, no se tiene pensado realizar un proceso educativo con arte. Se mantiene el nombre “laboratorio” porque se entiende ese momento pedagógico en constante proceso de experimentación, tanto por parte de quien lo implementa, como por parte de quien lo experimenta en cuanto educandos.

Para la sistematización de los hallazgos realizados durante esta segunda vuelta del LEPA de forma contextualizada, más que dividir la información por sesiones (que fueron cinco y se caracterizaron por ser sesiones más cortas), se dividieron los resultados por ejes temáticos. A continuación, se describe en qué consistió cada eje.



Imagen 26. Jr descubriendo las posibilidades del barro. Fotografía de marzo 2025

### 5.2.1. La materialidad: desde lo sensorial y la producción de conciencia.

Los materiales trabajados por los lenguajes artísticos, en específico, los de las artes plásticas, pueden causar un cierto tipo de encantamiento, en ocasiones, repulsa, o inquietud en infantes y jóvenes. También entre personas adultas. Los materiales permiten en encuentro directo, físico, sensorial con sus características. El barro, uno de los materiales principales trabajados en el LEPA, ha despertado una serie de intereses e interacciones entre los jóvenes del Anexo.

Partir del material para diseñar una propuesta de educación artística no formal, dirigida a juventudes que quizás, nunca hubieran tenido un contacto inicial con el barro, mucho menos, con el lenguaje escultórico, consistió en un reto. Pero también, en la motivante idea de introducir un material novedoso, lleno de cualidades formales (es frío, es húmedo, es blando, es moldeable, se rompe, se vuelve a hacer, se comparte, se “pega” en los dedos, se puede usar



Imagen 27 y 28. Cepillo, Abundis y Miguelito, experimentando con el barro. Fotografías de marzo 2025

para diseñar sobre la mesa, para pintar el rostro, incluso, ¡te dan ganas de sentir su sabor!).

Aquí, el arte llega primero a través de los sentidos. Esto es muy importante, rompe barreras y estereotipos que se puede tener entre las personas y los lenguajes artísticos, o incluso, con ciertos tipos de materiales. En este punto, se trabajó con los materiales del barro gris y barro rojo dado que este último es un material más familiar para los jóvenes debido a que se asemejaba al lodo y porque algunos<sup>4</sup> tenían cercanía con la tradición cerámica de Dolores Hidalgo. En esta etapa, independiente



Imagen 29.

Detalle de la máscara de Pistola. Fotografía de marzo 2025

de si han tenido o no un conocimiento previo con el material, se buscó trabajar en una experiencia compartida. Siendo este un taller artístico escultórico, se buscó enfatizar la importancia del tacto y la vista, pero también el olfato y el sonido del material cuando se manipulaba. Todos los sentidos eran convocados en esta experiencia, Quintino (2021) ahonda más en esta idea al decir que:

Todos los sentidos, incluida la vista, son prolongaciones del tacto. [...] la visión revela lo que el tacto ya conocía. En otros términos, en el proceso de la percepción la vista utiliza al tacto para confirmar la experiencia, lo cual quiere decir que muchas veces la percepción visual le ordena al tacto que confirme. (p. 28)

---

<sup>4</sup> Un par de jóvenes del centro han indicado que cuentan con familia en Dolores Hidalgo, y que incluso, han estado en contacto con la tradición ceramista.

Para este segundo momento de realización del laboratorio, se contó con una mayoría de nuevos asistentes, entre ellos, dos niños de 10 y 12 años, y de la misma manera, se tuvo la reincidencia en el laboratorio a Pistola y Diablo que anteriormente ya habían salido del Centro por cumplir su tratamiento. Esta segunda vuelta, al ser más específica, se pudo trabajar de manera más fluida con el material del barro, por lo cual, también se llegó a indagar en las experiencias sensoriales de estos jóvenes con el material.



Imagen 30 y 31. Espacio del LEPA y círculo de meditación. Fotografías de agosto 2024 y marzo 2025

A medida que se avanzaba en las sesiones, se observó cierta resistencia al trabajo metódico dado que algunos jóvenes se mostraron estresados o impulsivos al destrozar sus esculturas debido a que, desde sus perspectivas, habían “cometido errores”, por lo que, en su manera de pensar, lo mejor era destrozar su trabajo. Por lo tanto resultaba necesario establecer ciertas reglas, sin embargo, por la informalidad del espacio, resultaba un reto llevar a cabo las actividades de manera ininterrumpida, dado que si bien observé intuición y fluidez en el trabajo, no eran raras las interrupciones y complicaciones porque el resto de las personas insertadas en el lugar, los cuales podrían ser niños de edades tempranas, hasta adultos de más

de 50 años, interferían con las actividades del taller, al interrumpir el trabajo de los jóvenes, mofarse de ellos, generar ruido en actividades de meditación, con las actividades regulares del centro, o incluso al destruir el propio trabajo de los asistentes del LEPA. Estas personas que interrumpían el correcto desarrollo de las actividades podrían ser los mismos encerrados en el Centro, o los llamados padrinos, cuidadores de los anexados. Es importante destacar que esta dinámica de trabajo se presentó tanto en el proyecto piloto, como en la segunda vuelta, dado que es un *modus vivendi* en el centro.

En el desarrollo de las sesiones, se pudo notar la experimentación de los jóvenes con el barro: en ocasiones, lo humedecían, lo lijaban, lo tallaban, lo modelaban, lo experimentaban en sus manos y dedos al imprimir el material en sus mesas y papeles, e incluso, lo mordían para probar su sabor. Ya lo dice Eisner (2004), las artes “invitan [...] a prestar atención a las características expresivas del entorno, a los productos de su imaginación, y a trabajar un material para que exprese o suscite una respuesta emocional” (p. 43), esta respuesta emocional es una experiencia sensitiva que resulta en una percepción más pausada, es decir para, más que ver el entorno, observarlo.



Imagen 32. Pistola sosteniendo su máscara, nótese la sombra de Canelo (perro) Fotografía de marzo 2025

Más adelante, durante las sesiones de cierre, tuvimos oportunidad de experimentar con más materiales como la pintura acrílica, los plumones y el papel. Con la pintura, de la misma

manera que sucedió en el proyecto piloto, los jóvenes experimentaron al generar combinaciones interesantes, e incluso y a diferencia del piloto, ahora experimentaron con su textura, así como el contraste entre colores como el negro y verde, o el negro y rojo. Con el papel y plumones, los jóvenes participaron en un mural colectivo, la indicación fue que expresaran a través de dibujos, palabras, o letras algún aprendizaje, experiencia o pensamiento que quisieran compartir. Al momento de compartir este espacio, los jóvenes no se preocupaban por la disposición de sus dibujos, si estaban en el centro del sustrato o a los



Imagen 33. Miguelito sosteniendo máscara.  
Fotografía de marzo 2025

lados, si estaban de cabeza o de lado, y de la misma manera tampoco se preocuparon si dibujaban sentados, acostados, o directamente en la pared, una vez que colgamos el mural; lo que más les interesaba era dejar huella de alguna parte de ellos, y no dejar espacios vacíos en el sustrato. La experiencia e interacción de la comunidad del anexo fue clave para realizar esta actividad. En este sentido, Pablo Helguera (2011) menciona que todo arte invita a la

interacción social, sin embargo, para el Arte

Socialmente Comprometido (ASC) esta interacción es el proceso en sí, por lo tanto, involucra la participación de una comunidad en la ejecución de una idea. Para el ASC, uno de los rasgos definitorios es que se crean relaciones y comunidades temporales mediante experiencias colectivas, esta comunidad que se crea, para Helguera, se pretende que sea emancipada, es decir, una que, en vez de ver y repetir, se dedique a observar y representar o traducir.

### **5.2.2 La memoria y la identidad.**

Paralelamente al encuentro con la materialidad y con la intención de provocar, poco a poco, una conexión emocional con el trabajo, se realizaron algunas preguntas abiertas a los jóvenes en temas en torno a sus gustos y personalidades, con relación a sus familias, a experiencias de vida antes de llegar al Anexo, deseos y visiones de ellos a futuro. Dichas preguntas tuvieron la intención de generar una conversación enriquecedora, y una mayor conexión entre mi y los jóvenes que tomaron el taller.

De esta forma, como actividades rompehielos, en cada encuentro del LEPA se fomentaba la meditación en silencio al inicio de cada sesión, con la intención de favorecer la relajación y el estado creativo. En un inicio, les hice preguntas relacionadas a la identidad y la autoestima: “¿Qué te gusta de ti?, ¿Qué palabras te gustaría que otras personas usaran para describirte?, si tuvieras que representar tu esencia en un solo color, ¿cuál sería y por qué?, ¿Qué te hace sentir fuerte o capaz?”, si bien algunas respuestas podrían ser superficiales con la intención de generar una respuesta cómica, algunas otras arrojaban un sensible vistazo a la vida de estos jóvenes: “Me gustan mis tatuajes” dice el Pistola; “Sí, somos fuertes, pero también somos débiles, porque cuando viene la ansiedad, nos metemos en las drogas”, dice el Cristo.

Ante la pregunta de: “Si pudieras decirle algo a tu yo del pasado, ¿qué le dirías?”

“Que no seas pendejo” dice alguien.

“Si pudieras ser un color, ¿Cuál serías?”

“Rojo, por la sangre” dice el Cristo.

“Negro, por mi Santa Muerte” dice el Pistola.



Imagen 34 y 35. Elementos identitarios en la escultura, el diablo, la santa muerte y las expansiones. Marzo, 2025

El poder reconocer en sí mismos aspectos que les produjera orgullo, seguridad o amor propio, y de la misma manera, poder representarlo en sus esculturas (varias figuras tenían rasgos de ellos, como sus tatuajes, sus gustos por el basquetbol, el rap o la narcocultura, el culto a la Santa Muerte o al Satanismo, rasgos, a fin de cuentas, culturales) es un verdadero logro del Laboratorio, dado que “la inscripción, la revisión, y la comunicación, son tres procesos cognitivos que se usan en el acto de representación” (Eisner, 2004, p. 24).

Otros tratamientos de la representación notados en su trabajo escultórico se observaron a través del mimetismo, la expresividad, y el uso tanto de signos convencionales, como culturales propios de su contexto, por lo tanto, al hacer uso de los anteriores elementos, “la capacidad de crear imágenes, [...] [que] transmitan las intenciones del creador es un

importante logro cognitivo” (p. 37), más aún, otra función cognitiva de la representación observada y definida por Eisner (2004), es la de descubrimiento de fines en el proceso:

[...] fines que a su vez generan sorpresa. La sorpresa, en sí misma, es una fuente de satisfacción. La familiaridad y la rutina pueden proporcionar seguridad, pero no generan mucho placer. La sorpresa es una de las recompensas en el arte. (p. 24)

Como se mencionó antes, una vez que los jóvenes experimentaron con otros materiales como la pintura, encontraron más modos de reforzar aspectos expresivos de su identidad en sus figuras; signos que ya estaban presentes de forma modelada o tallada, ahora se presentaban pintadas, como el logo de Santa Suerte, cruces católicas normales e invertidas, e incluso, lagrimas debajo del ojo, cuyo significado también es un código. Cabe destacar que un rasgo que se repitió constantemente es el tema religioso. Tanto en las figuras como en sus dibujos. Además, varios asistentes presentan tatuajes relacionados al tema, e incluso, en la parte central de la pared más larga del patio en donde se realizaron las actividades del LEPA, contiene un crucifijo que

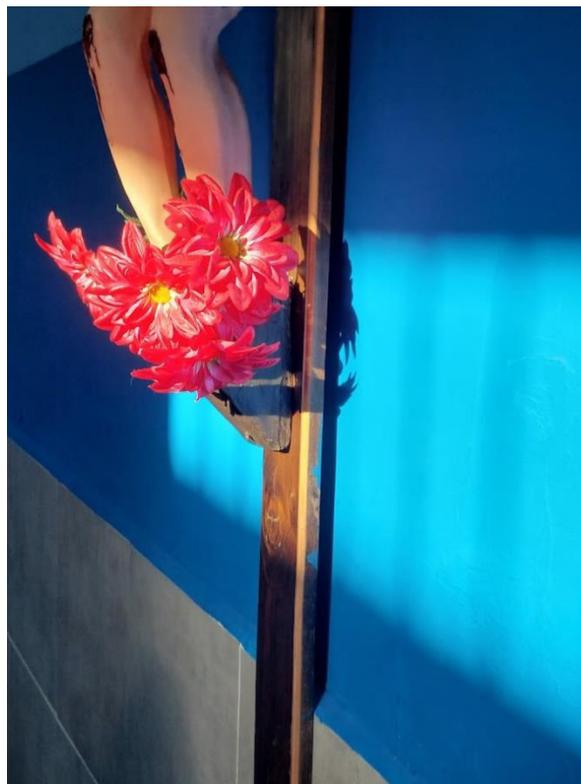


Imagen 36. Ofrenda al Cristo del anexo Fotografía de marzo 2025

usualmente tenía algún tipo de ofrenda como flores, velas y rosarios. Este crucifijo fue trasladado a una de las figuras que se hicieron en el taller.

Durante el transcurso del LEPA, siendo esta una intervención colaborativa que se pudo trabajar a lo largo de varios meses, varias historias personales se destilaban tanto en la representación creativa, como en las conversaciones que surgían, casi, de manera casual. Menciono de nuevo a Miguelito de 10 años que, al preguntarle el porqué estaba en el anexo, me responde que “por renuente”, cuando le pregunto que, si sus papas lo metieron al anexo, él me dice que no, que fue “mi DIF”, su respuesta fue casi como si me estuviera contestando: mi papá o mi mamá.

Miguelito, por lo tanto, es un niño cuyos cuidados parentales los tiene el DIF, más tarde pude conocer, por relato de otros compañeros, que Miguelito se encuentra en el anexo por lanzarle una piedra en la cabeza a una de sus cuidadoras en la casa hogar de la cual provenía. En alguna ocasión que llegué al centro para nuestras actividades, lo encontré usando shorts, chanclas y camiseta sin mangas, a diferencia de sus compañeros que generalmente tienen pantalón, zapatos y playera; al indagar el porqué de esta situación me comentó que estaba “enchancado”, lo cual significa que por actitudes “renuentes” en el centro, sufre un castigo donde le quitan su pantalón y zapatos, así como productos de limpieza como shampoo y jabón. Foucault (1975) genera el concepto de *cuerpo dócil*, como aquel cuerpo que puede ser susceptible a ser controlado a través de ejercicios de disciplina; un cuerpo dócil es aquel que se le puede moldear y utilizar debido a que se le ha limitado su libertad y que se le ha controlado a través de vigilancia, castigos y recompensas.

El control sobre los cuerpos de los anexados que las dinámicas del anexo generan y que los padrinos se encargan de ejecutar, son un ejemplo de esto, dado que tanto la actividad del enchancado (donde claramente se podrá identificar a aquellos anexados que hayan tenido actitudes renuentes), como también la dinámica del control sobre el horario (de juntas,

trabajo y diversión) así como el uso del lenguaje (para pedir permiso de ir al baño, tomar agua o tomar más material los anexados usan la frase “¿Hay voluntad?”), la disposición de los dormitorios (se dividen de acuerdo a edades y gravedad de adicción) y la clara jerarquía (entre anexados, medio anexo, padrinos y dueños) son útiles para mantener un entorno controlado y *dócil* en el anexo:

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 1975, p. 127)

Continuando con el relato, Miguelito me comentaba que ya llevaba una semana así (enchancado), por lo que estaba emocionado de terminar su castigo, además, porque el día anterior fue su cumpleaños y como celebración, proyectaron una película infantil. Durante la meditación de la tercera sesión, motivé que compartiéramos aspectos que admirábamos de nuestros compañeros, yo compartí que admiraba la fortaleza de todos. Por su parte, Pistola mencionó que admiraba la fortaleza de Miguelito porque se “va a aventar 8 años” en el anexo.



Imagen 37. Experimentación en pintura.  
Fotografía de abril 2025

En los trabajos de la última sesión, Miguelito dibujó un paisaje con un mar, un delfín, un submarino y tres nubes: una roja y dos que emiten lluvia; estas dos últimas nubes se les ve sonriendo. Llama la atención que, en otros dibujos se repite el uso de nubes lloviendo, por ejemplo, en los dibujos de Cepillo y de Abundis. Otros dibujos que se repiten fueron árboles pequeños, orientados a los extremos, y sin raíces, así como cigarrillos que, por su forma, indican ser de marihuana, y pipas de cristal.



Imagen 38. Mural realizado durante el cierre. Fotografía de abril 2025

De este modo, temas que de nueva manera aparecieron fueron son la narcocultura con las siglas del Cartel de Jalisco Nueva Generación (CJNG), así como los tres puntos, la Santa Muerte y el satanismo. En la última sesión, Diablo, al dibujar un demonio con barba, cuernos y una estrella en la frente, me contó una historia: Me narró como, tras fumar cristal en un lugar abandonado, él vio cómo en el techo de la habitación se formó la cara de un demonio, y que

desde entonces él sintió que el diablo había estado dentro de él. Este rasgo lo representó, tanto en sus dibujos y escritos, como en sus esculturas.

Esta actividad del mural presentó situaciones interesantes dado que, como en otras sesiones, el trabajo de los jóvenes llamaba la atención de las demás personas que se encontraban anexadas, tanto mayores como menores, y se acercaban a observar la actividad o, incluso, a formar parte ella, dado que más de uno dejó su firma en el sustrato. Como se mencionó antes, el LEPA al ser una intervención profunda, se pudo indagar en algunas convenciones y

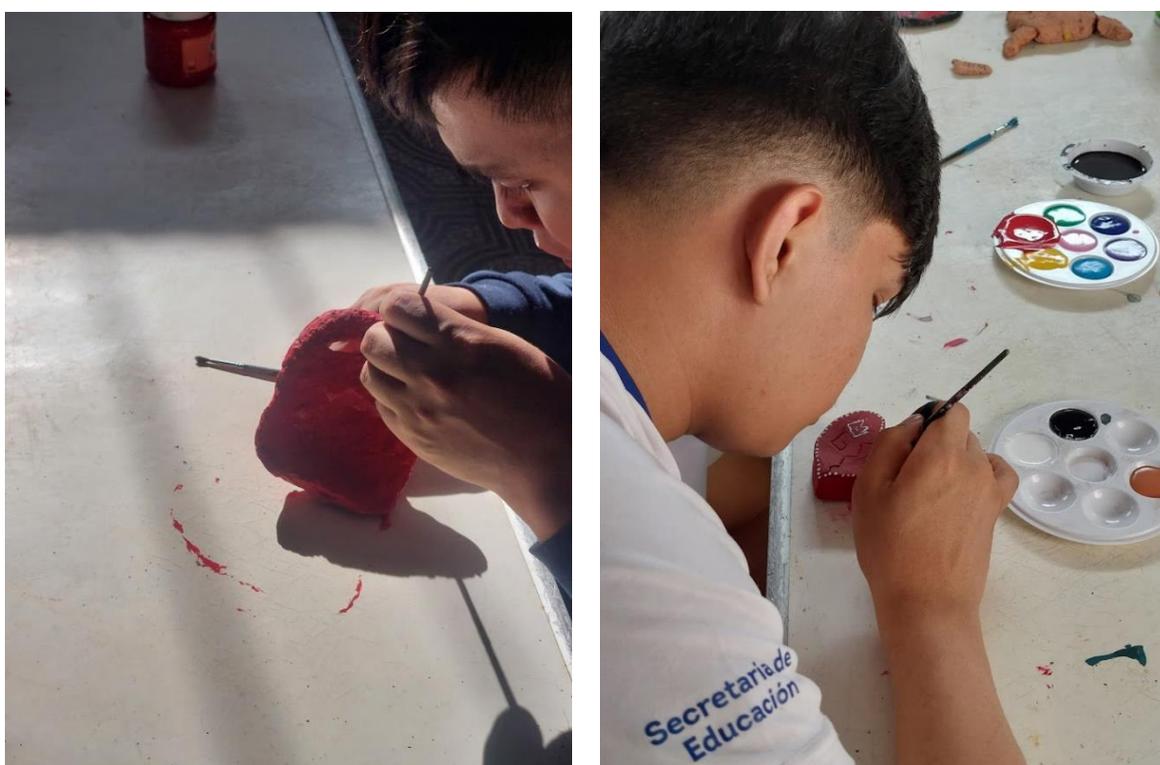


Imagen 39 y 40. Kiki y Torito detallando sus figuras Fotografías de abril 2025

dinámicas del anexo que indican ser estrategias para regular conductas, por ejemplo, la estrategia del “enchancado” que me respondió a la pregunta del porqué en frecuentes ocasiones encontraba a los chicos del centro con fuerte olor a sudor y en ropa que parecía ser interior. Otra dinámica es la división en dormitorios A, B y C, que respectivamente pertenecían a los jóvenes (adolescentes y niños), adultos, y anexados graves o ancianos, que

los mismos anexados llamaban “el panteón” porque, en sus palabras, eran personas desahuciadas. Además, el tipo de lenguaje; cuando Miguelito, Rana o Tadeo, me pedían ir al baño o si les podía dar más pintura, usaban el término “¿Hay voluntad de ir al baño” o “¿Hay voluntad de más pintura?”; otra estrategia puede ser el mismo uso de apodos; Goffman (2001) describe formas de iniciación o bienvenidas que los internos experimentan con la intención de que tengan clara su nueva condición de encerramiento, esto consiste en despojar al nuevo encerrado de sus pertenencias físicas, pero “quizá la más significativa de estas pertenencias -el propio nombre- no es del todo física. Como quiera que uno fuese llamado en adelante, la pérdida del propio nombre puede representar una gran mutilación del yo” (p. 31). Recuerdo

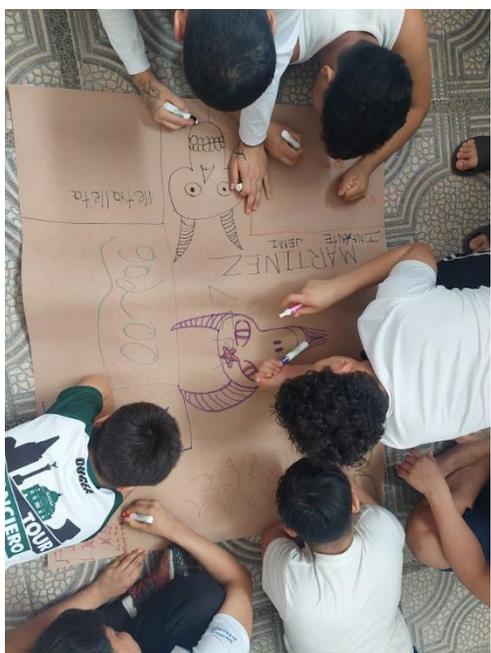


Imagen 41. Actividad del mural. Fotografía de abril 2025

en una ocasión que Torito mencionó que no le gustaba que le llamaran por su apodo, incluso, él se presentó conmigo con otro apodo y sus trabajos los firmaba con su nombre real; ante esto, noté incomodidad, e incluso actitudes defensivas cuando los padrinos u otros anexados lo llamaban “Torito.” Otro caso es el de Cristo, que sus compañeros le llamaban con un apodo que claramente lo incomodaba, este apodo se lo dieron porque cuando llegó al centro y, de acuerdo con lo que me relataron, se intuyó que estaba en un estado de alucinación por

las drogas, y contaba como había asesinado al sicario “.....”. Ellos, al apodarle con el nombre de este sicario y contar la anterior anécdota, lo provocaban en varias ocasiones. Una vez, incluso, se notó que su actitud cambió durante toda la sesión, si antes se mostró dispuesto y curioso, después se mostraba serio o incluso de malas. Cristo dejó de asistir durante las

últimas sesiones. La identidad y memoria, tanto de ellos como individuos, así como de su comunidad anexada fue relevante para la expresión creativa, dado que sus características personales, así como el nombre de su anexo, su colonia y su “clica” se hacían presentes en los rasgos representados en su trabajo artístico.

### 5.2.3. La experiencia sensible del entorno.



Imagen 42 y 43. Elementos identitarios, de conciencia y memoria. El Cristo panzón (dentro contiene 3 deseos) y el pez de la memoria de Lentas. Fotografía de marzo, 2025.

Continuando, se entiende que los “sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia, sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos” (Eisner, 2004, p.18), este entorno se concibe como cualitativo, y es a través de la conciencia y memoria que la experiencia sensorial se traduce en conceptos, estos son “imágenes destiladas en cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia” (Eisner, 2004, p. 20).

La imaginación “nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello” (Eisner, 2004, p. 20). Es decir, estoy de acuerdo con el autor cuando defiende que en las artes, la imaginación es alimentada de la experiencia sensorial del entorno, el cual, se nos presenta/forma a través de la imagen. Esta imagen es de carácter cualitativo.

Ejemplificando, durante el segundo encuentro del LEPA, y en el momento de la meditación guiada al inicio de la sesión, se les pidió imaginar escenarios como un lugar donde se sintieran seguros, un recuerdo, una visión de ellos dentro de 10 años; se les pidió que imaginaran las sensaciones que sentían, los olores que les llegaban, si había agua, lluvia o tierra; con quién estaban o a quién recordaban.

Cristo, en sus recuerdos, relató una historia de cómo recordaba el olor de la lluvia y tierra mojada, describió que en ocasiones cuando se “perdía” mientras estaba bajo la influencia de drogas se encontraba empapado vagando por las calles, recuerda el tacto húmedo de esta y la sensación de sentirse perdido o con angustia, pero también describió que, antes de drogarse o cuando estaba en casa, le gustaba sentir la lluvia en la cara, casi, como si esta estuviera limpiándolo y llevándose todo lo malo.

Torito relata que su momento seguro era recordar la primera vez que comió pizza mientras estaba con su mamá y sus hermanos, recuerda el olor de la pizza de Soriana y la sensación de estar en familia. Estos mismos momentos despertaron algunas curiosidades en otros, por ejemplo, Lentes, 26 años, uno de los nuevos asistentes del Laboratorio, imaginó como lugar seguro estar pescando con su papá cuando era niño, mencionó el olor del agua, de la tierra mojada, de las plantas y de los peces. Cuando se le pregunta ¿Qué visión tiene de él en 10 años? Menciona: “me imagino en el mismo lugar, pero ya no con mi papá, sino con mi hijo,

enseñándole a pescar, igual que mi papá lo hacía conmigo”. Más adelante, durante el trabajo con el barro, se observó que la escultura que moldeó fue es la de un pez escamado.

Entonces, ¿Por qué trabajar la materialidad desde la conciencia? Porque lo “consciente es un darnos cuenta de nosotros. Es un percatarnos de nuestra realidad subjetiva y objetiva” (Quintino, 2021, p. 15). De esta manera, en las actividades del Laboratorio se pretendió acceder a esta conciencia, no sólo a través de la experiencia sensorial con los materiales, sino



Imagen 44. Máscara realizada por Kiki. Fotografía de abril 2025

mediante el recuerdo de las vivencias propias de cada uno de los asistentes, el fomentar revivir estos escenarios de manera perceptual, indagando en experiencias sensoriales, se pudo provocar reacciones como la anteriormente descrita, dado que:

[...] en la conciencia no hay datos inmediatos aislados, sino que las vivencias perceptuales pasadas están siempre en relación con las vivencias presentes. De ahí que se diga que la conciencia depende de la subjetividad

del sujeto, de su experiencia perceptual adquirida en el pasado. (Quintino, 2021, p. 15).

Para concluir el taller, tratando de integrar los ejes trabajados relativos a la **materialidad desde lo sensorial y la conciencia, la experiencia sensible del entorno, la memoria, la**

**identidad**, durante los últimos encuentros se les propuso a los jóvenes, la actividad que se le denominó como “esculturas de los deseos”.

Para esto, se les enseñó algunos referentes muy puntuales de cerámicas producidas por las culturas ancestrales de México, como máscaras y figuras cerámicas. El referente específico que se les facilitó son las llamadas “figuras huésped”, las cuales eran estatuillas huecas, cuyo exterior más grande es llamado “anfitrión” y contenía dentro de sí una variedad de figurillas más pequeñas. La intención de utilizar este referente fue como una propuesta de generar esculturas pequeñas que pudieran contener dentro sí, un deseo que los jóvenes quisieran realizar. Dentro del barro sin cocer, ellos depositarían su deseo escrito en un pequeño recorte de hoja para que, posteriormente al cocerse el barro, este deseo quedara sellado dentro de la cerámica. Esta actividad se trabajó bajo las siguientes preguntas, que se les presentaron durante la meditación silenciosa:

- Si pudieras pedir tres cosas que realmente cambiaran tu vida, ¿cuáles serían?
- ¿Cómo se vería tu vida si estos deseos se hicieran realidad?
- ¿Cómo estos deseos pueden impactar en tu bienestar y el de otros?

Se les dio la oportunidad de que escribieran su deseo de manera secreta, algunos lo hicieron de esta manera, otros quisieron compartirlo y otros más, no sabían escribir, por lo que pidieron apoyo. El deseo más constante fue el de “salir del anexo”. Lentes, por su parte pide “quitar mi adicción”, Coco pide “tener a mi mamá”, Miguelito, de 10 años, pidió unas flores.



Imagen 45, 46, 47. Esculturas de los deseos, Fotografías de marzo 2025

Estas esculturas huésped o de los deseos sirvieron como ejercicio para encontrar sensibilidades, escribirlas y poderlas trasladar a las figuras tridimensionales. Siendo estas figuras parte del cierre del LEPA, una vez que los jóvenes moldearon sus esculturas me hice cargo de llevarlas a otro taller donde pudiera cocerlas, es decir, estas piezas con los deseos adentro estaban en condición de bizcocho, o lo que es lo mismo, barro crudo. Una vez que se cocieron, los pequeños papelitos dentro de estas debieron extinguirse porque el barro se quema a temperaturas de alrededor de los 900°C. Este último dato llamaba la atención de los jóvenes y se mostraban incrédulos de que esto pudiera pasar, además, lo que les llamó la atención de estas piezas cocidas era su tacto, dado que una vez cocidas, la cerámica se siente diferente e incluso suena diferente.

Tras la experiencia con el LEPA, se puede ensayar algunas reflexiones conclusivas: las artes pueden ayudar a encender el deseo de pensar (Acaso, 2017); este deseo activo-participativo se puede entender como pensamiento crítico presente dentro de las artes, esta característica cuestionadora es la que nos orilla a la sensibilidad ante el entorno, e incluso, a la resolución de problemas y a la empatía ante los problemas sociales, dado que estas:

Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil, estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler [...] y proporcionan los medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir. (Eisner, 2004, p. 38)

Lo anterior se ve reflejado en los jóvenes que experimentaron con un nuevo material, indagando en sus características, experimentando sensorialmente su olor, color, formas, maleabilidad e incluso su sabor. En el LEPA, esta actitud sensible se pudo notar en la actitud colaborativa que los jóvenes, de manera casi natural, asumieron. Más aun, se pudo observar ciertos cambios en la actitud inicial de los jóvenes ante la práctica artística, algunos se sorprendieron con lo que pudieron realizar, con la combinación de materiales, con la creación de colores mediante la combinación de colores primarios; otros más, encontraron en el espacio un lugar para la contención y para la relajación, se mostraron concentrados, activos-participativos, pero lo más importante, tranquilos; otros más, mencionaron que les gustaría “tener un anexo” dado que les gustaba el trato y se mostraron inspirados en generar más actividades como el LEPA, donde pudieran visitar otros centros y compartir lo que hacen; algunos más, se quedaron en el espacio terminadas las actividades para platicar sobre lo que les gustaría hacer una vez que salieran del centro, como terminar de estudiar o empezar a estudiar, hacer música rap donde pudieran expresar lo que sentían, aprender a dibujar, o hacer otras actividades artísticas.

Mencionando de nueva cuenta a Torito, que al inicio del taller no quería trabajar porque consideraba que no tenía imaginación, a lo largo de las sesiones pudo encontrar maneras de darle forma a lo que quería expresar. En un inicio me expresó dificultad para trasladar su

boceto bidimensional a una figura tridimensional, sin embargo, más adelante pudo realizar su idea e incorporar detalles de su propia identidad como el logo de Santa Cruz, armas, pilas de dinero e, incluso, una esvástica. Más aún, en su escultura de los deseos, se notó un traslado interesante a otras ideas más profundas de su identidad como su familia. En su escultura, representó un corazón que, si bien estaba roto, estaba unido por dos partes que formaban una sola unidad. Este corazón contenía dos letras, encerradas en una corona cada una, y estaba adornado tanto por cruces y puntos, como por flores, además, este corazón tenía la forma de un alhajero como si dentro contuviera un valioso tesoro. Torito no compartió su deseo de manera abierta, pero me fue muy enfático en que él quería conservar su escultura para poder dársela a su abuela una vez que saliera.

La familia es un rasgo importante que se repite constantemente en las representaciones y escritos, tanto Araña como Torito mencionaron que les gustaría formar una familia una vez que salgan. Torito escribe que le gustaría estar “gordo con mi familia”; Mano, en su escultura, representa a dos personajes con manchas rojas delante de un corazón y que sostienen lo que parece ser un bebé. Bruno menciona que “tqm familia, lo voy a hacer por ustedes, tu puedes Bruno” hablándose a sí mismo; Payaso escribe que le gustaría estar en los balnearios, estar con su familia, y convivir con todos, pero que no puede y por eso no se hace ilusiones. Ya se ha mencionado el relato de Lentes, su papá y su hijo previamente.



Imagen 48. Escultura de deseos de Torito.  
Fotografía de marzo 2025

En la actividad de los deseos, cuando Coco deposita su papelito dentro de su escultura, y me dice que su deseo era tener a su mamá, yo le pregunté: “¿Dónde está tu mamá?”, el me respondió que “me la mataron”. Por otro lado, Miguelito, cuando le ayudé a escribir su deseo, ya que él no sabía escribir, me dijo que deseaba unas flores, yo le pregunté si no deseaba algo más, como ver a su papá o a su mamá, él me dijo, de manera muy clara, que no.

Diablo, que durante el proyecto piloto salió porque su mamá lo “reclamó”, regresó el anexo por una riña con su hermano en la cual fue arrestado y por sus antecedentes, canalizado al centro por lo que pudo estar presente para esta segunda vuelta. De nueva forma, me comentó con incertidumbre que estaba esperando a que su mamá lo “reclamara”, esto quiere decir que su mamá puede acudir al centro, o con las autoridades correspondientes, a reclamar que es su familiar y por lo tanto, sacarlo. Si bien Diablo no es un joven del DIF, su presencia en ambos talleres del LEPA me llamó la atención por la incertidumbre, en ambas ocasiones, de si su madre lo iba a reclamar.

Continuando en la misma actividad de los deseos, Miguelito me expresó que le gustaría tener su propio anexo. Esta meta se mencionó en más de una ocasión, el mismo Torito compartía este deseo. Él también es un chico cuya tutela la tiene el DIF y al momento que se escribe este texto, está a meses de cumplir 18, por lo que me comentó que quería entrar en la condición de “medio anexo”, el cual es un estado de anexamiento, pero en el cual puede entrar y salir del centro, colaborar en las actividades, e incluso usar ropa de civil, si así lo desea. Cuando le pregunto que sí no le gustaría hacer más cosas fuera del anexo, él me responde que no. Que se siente “más a gusto adentro, que afuera.”

En este sentido, parece ser que esta manera de percibir su contexto de encerramiento se vuelve en otra forma de interpretar su realidad, es decir, el propio anexo se vuelve su hogar,

y los anexados y padrinos su familia, y es que la gran mayoría de personas que se encuentran en el centro, tanto los anexados como los padrinos que han sido anteriores anexados, comparten el sentimiento del encerramiento y, en este sentido, han experimentado los mismos despojos, ya lo dice Goffman (2001), la “barrera que las instituciones totales levantan entre el interno y el exterior marca la primera mutilación del yo” (p. 27), . Por lo tanto es frecuente que los anexados, sobre todo los que llevan más tiempo en el recinto, quieran quedarse o regresar, e incluso como se me mencionó antes, tener su propio anexo, porque muchas veces este es el contexto más familiar que tienen o al que sienten pertenencia, o también por otro lado, porque tienen la incertidumbre no saber a dónde regresar, sobre todo si son jóvenes del DIF o si sus familiares no los han reclamado. De esta forma:

La ansiedad del interno adopta a menudo la forma de un interrogante que se plantea a sí mismo y formula a sus compañeros: ¿Podré yo arreglármelas allá afuera? La pregunta abarca toda la vida civil, destacándola como centro de reflexiones y preocupaciones. [...] La perspectiva resulta probablemente desmoralizadora: ésta puede ser la razón de que muchos ex-internos piensen a menudo en la posibilidad de volver (Goffman, 2001, p. 79)

Este deseo de regresar o quedarse en el anexo también se puede entender como una forma de superarse o transformarse, sin embargo, al haberse aprendido y formado, hasta cierto punto, en el contexto en el que se encuentran, la “estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman” (Freire, 1970, p. 26), por lo tanto, estando inmersos con las dinámicas del centro, y a falta de refugio en otro contexto, resulta familiar volverse parte de él, pero ya no como anexados, sino como los del otro lado, los de afuera, los padrinos. Este acto lo resume bien

Paulo Freire (1970), en este sentido, el oprimido, por lo tanto, se convierte en opresor. Si bien ellos se reconocen como oprimidos:

Su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, [...] se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. “Reconocerse”, en antagonismo al opresor, en aquella forma, no significa aún luchar por la superación de la contradicción. De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario. (p. 27)



Imagen 49. Escultura de los deseos de Torito, ya pintada.  
Fotografía de abril 2025

Resulta contradictorio, entonces, que en pláticas y en los mismos deseos de las esculturas de los deseos se contraste, por un lado, el querer salir y el estar agobiado de estar encerrado, y por el otro, el deseo de formar parte de las actividades del anexo e incluso el tener uno. Por ejemplo, el mismo Araña, Vaquero y Tadeo, los cuales fueron anteriores asistentes del LEPA, decidieron quedarse en el centro una vez terminado su periodo de anexamiento, y al volverlos a ver, noté que ahora se encargaban de

tareas de gestión. Tadeo, pude indagar, estaba en estado de “medio anexo” que ya mencioné anteriormente, esta misma condición es la que pretende Torito.

#### **5.2.4. Consideraciones finales**

Torito fue uno de los casos más interesantes de esta investigación porque el cambio de las primeras a las últimas sesiones (en cuanto a su actitud, disposición, creatividad, y experimentación), fue palpable en su trabajo. Pude ser testigo de cómo pasó de ser un asistente que no quería trabajar y se notaba indispuerto, a ser un asistente que se le notaba con disposición, que podía ignorar comentarios y actitudes negativas de otros para continuar trabajando, que estuvo en cada una de las sesiones desde el piloto, que podía trabajar detalladamente, pero, sobre todo, que se le notaba tranquilo y curioso.

La curiosidad de los asistentes es uno de los aspectos que más se trató de alimentar, ¿de qué manera? No regalándoles el rompecabezas completo, sino ofreciéndoles una parte y las piezas faltantes; no siguiendo o exigiendo que se apegaran a un proceso metódico sino procurando que ellos descubrieran y decidieran qué tanto, cómo y hasta cuándo avanzar en su proceso; no dándoles una rúbrica de evaluación sino motivando que ellos decidieran hasta qué punto su trabajo estaba listo, si les gustaba, o si estaban contentos u orgullosos de él; no dando respuestas concretas de libro, sino ofreciendo ideas y generando preguntas: “¿Cómo crees que se podría hacer un color verde?, ¿qué tal un rosa?”; no exigiendo que atendieran y estuvieran en el espacio, sino procurando y permitiendo que ellos quisieran estar ahí. En resumidas cuentas, no dándoles el panorama completo, sino una parte de él, la otra parte debían descubrirla. ¿Por qué, entonces, es importante alimentar la curiosidad? Porque:

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay [...] una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en

la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica (Freire, 1997, p. 32)

La curiosidad, entonces, es la forma en la que podemos trasladar las experiencias en conocimiento crítico, pero antes de poder llegar a la crítica, se debe alimentar constantemente esta curiosidad, por lo tanto, una de las tareas más importantes de los docentes, facilitadores, instructores o cómo se les quiera llamar, es alimentar y procurar el desarrollo de esta “curiosidad-crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 1997, p. 33). Esta curiosidad ingenua de los



Imagen 50. Máscaras y figuras pintadas de los asistentes.  
Fotografía de abril 2025

educandos, que en un inicio está “desarmada” al hacerse crítica, más rigurosa y metódica en su aproximación a lo que se quiere comprender “se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad, pero no de esencia” (Freire, 1997, p. 32), por lo tanto, si se propone promover el pensamiento crítico, antes es necesario provocar a la curiosidad:

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría

creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. (Freire, 1997, p. 33)

En este sentido, alimentando la curiosidad-crítica se está, de alguna manera, provocando transformaciones en los pensamientos y en la construcción de los educandos. Como se mencionó anteriormente, para Pablo Helguera (2011), la comunidad que crea el Arte Socialmente Comprometido es una emancipada; este término inspirado en el trabajo de Jaques Rancière (2010), se refiere a que se centra en la creación de una comunidad de “narradores y traductores”, esto es, un lugar donde los participantes dialogan y extraen suficiente bagaje crítico y experiencial con el que salen cambiados, diferentes a lo que eran antes de entrar, es decir, más ricos.

Continuando, el LEPA puede concebirse también como SEA; dado que lo que se ha tratado de provocar es generar una comunidad hacia la emancipación y crítica, es decir, se ha procurado que este sea un espacio de transformación, tanto de quien lo experimenta como educando como de quien lo imparte como educador; en cuanto al educador, Paulo Freire (1994), de manera muy elocuente, indica que el enseñar no existe sin el aprender, el educador, por lo tanto, tiene una experiencia rica en aprendizaje al enseñar dado que el “educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (p. 45). En este sentido, al educador aprende al reconocer conocimientos aprendidos, pero también observando la curiosidad de su educando en cuanto a lo que aprende y no aprende, descubriendo errores y aciertos en su enseñanza, en este sentido:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. (Freire, 1994, p. 45)

En cuanto al educando, mencionando de nueva forma a Rancière (2010), al concebir al LEPA como una comunidad que se pretende emancipada, el educador, para provocar la curiosidad-crítica del educando, debe ignorar la distancia de inteligencias entre el maestro y el ignorante.

No les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos. que digan lo que han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar. Lo que él ignora es la desigualdad de las inteligencias. (Rancière, 2010, p. 18).

De esta forma, es necesario que el educador del LEPA, así como de cualquier otro espacio de educación formal y no formal, respete los saberes de los educandos, en especial “los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-” (Freire, 1997, p. 31) para entonces poder “discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”.

Al concebir esta forma de relación en el LEPA, por lo tanto, se procuró generar una dinámica más horizontal que la usual vertical que se presenta tanto en su contexto del anexo, como en el de la educación formal, es decir, evitando hablar desde arriba, desde la autoridad, evitando partir desde el adiestramiento y mas hacia el desarrollo integral, rompiendo con barreras en aspectos tan simples como, por ejemplo, procurando llamar a los jóvenes por su nombre y

que ellos, en vez de maestro o profe, me dijeran Adrián; procurando, a fin de cuentas, relaciones horizontales en el espacio del LEPA y en los momentos pedagógicos dado que:

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. (Freire, 1997, p. 109)

Al haber tenido una experiencia artística, procurando el uso del pensamiento crítico, a través de la imaginación, la experiencia sensorial, la sensibilidad, y la representación, se promueven las funciones cognitivas del arte, ya que este nos ofrece “condiciones para despertar ante el mundo que nos rodea” (Eisner, 2004, p. 27), en este sentido, a través de las artes y sus funciones cognitivas, podemos conocer más y tener formas estéticas de experiencia, podemos aprender a observar al mundo y a explorar nuevas posibilidades, a ponernos en el lugar de otras personas, “a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas” (Eisner, 2004, p. 28). Como función cognitiva, a través de la representación, y sensibilización, las artes “en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente” (Eisner, 2004, p. 28)

## **A MODO DE CIERRE.**

Cuando se comenzó con el actual estudio se pretendió como objetivo principal propiciar la experimentación, el aprendizaje, la sensibilidad y la expresión artística para jóvenes en situación de vulnerabilidad económica y social en la periferia. En este sentido se trabajó específicamente con el lenguaje artístico de la escultura con la intención de promover y alimentar el bienestar de estos jóvenes como herramienta para el manejo de los riesgos sociales y, de la misma manera, se intentó propiciar el trabajo colaborativo y el sentido de comunidad a través la identidad, la memoria, y la conciencia. Si bien el trabajo de campo realizado para esta investigación fue fructífero y sensibilizador, también se entiende que fue breve, por lo que se precisa que es necesario generar intervenciones más profundas para poder indagar de manera más certera sobre los cambios generados en el bienestar de estos jóvenes.

Es decir, si bien se documentó el trabajo colaborativo y sensible, así como la generación de comunidad en el anexo, se necesita dar más seguimiento a casos específicos para poder vislumbrar hasta qué punto el abordar una metodología de Educación Artística no formal puede contribuir a construir/fortalecer la autoestima de los jóvenes mediante la expresión artística. Esto no quiere decir que no se hayan observado cambios interesantes en los asistentes dado que ya se han mencionado anteriormente, y efectivamente, desde mi perspectiva como investigador he observado cambios interesantes en la autopercepción de los jóvenes desde el momento en que surge la sorpresa y orgullo del trabajo realizado por ellos; más bien, se aboga por la realización de intervenciones más duraderas por el hecho de que aún existen más indagaciones por hacer y más trabajo sensibilizador por realizar; porque se invita a más investigadores a sumarse a estos escenarios y porque, incluso, estas intervenciones se presentan como una prospectiva a futuro de este mismo estudio.

La experiencia del LEPA ha sido un proceso cambiante, tanto en su concepción y gestión, como también para su implementación. Se considera que, a pesar de los desvíos y adaptaciones que el proyecto ha tenido, los objetivos se mantuvieron caminando bajo la misma línea y se han podido, poco a poco y hasta el momento, ir alcanzado de manera sensible, empática, cualitativa y, hasta cierto punto, simbólica, pero a la vez, real.



Imagen 48. Espacio destinado a la exposición de las figuras del LEPA en el anexo. Fotografía de agosto 2024

Menciono esta distinción entre lo simbólico y real (o tangible), porque si bien, el arte se considera en gran parte simbólico, según Helguera (2001), el Arte Socialmente Comprometido (SEA) se diferencia porque, a pesar de habitar entre lo simbólico y no simbólico, su impacto es, sin lugar a duda, real, dado que depende de acción social verdadera, no hipotética o imaginada. En este sentido, es difícil medir el impacto que tenga o haya tenido el LEPA, lo que sí se puede hacer es recuperar relatos de los mismos asistentes que

como Kiki me preguntó en dónde más podía encontrarme para hacer estas actividades, o Naípe que me indicó que a él le gustaría hacer este tipo de talleres en otros centros, o Torito que reconoció y agradeció la oportunidad de aprender nuevas cosas, y que, de la misma manera, me esperaba “para la otra”. En la opinión de quien escribe estas líneas, si se ha podido alcanzar a provocar la curiosidad-crítica de tan sólo un educando, el impacto es, tanto simbólico, como verdadero. |

Sí bien ha sido un reto realizar el Laboratorio como un espacio educativo de manera efectiva, se ha podido mantener su esencia mediante los momentos pedagógicos, y más aún, se ha indagado en aspectos cualitativos que nunca se hubieran imaginado. Existe un mar de cuestionamientos por hacer con relación a las actividades no formales artísticas en espacios vulnerables como los Anexos, y de la misma manera, se presentan más procesos por indagar relacionados con las mismas vivencias realizadas en estos lugares, tanto las razones por las cuales llegan tantos jóvenes a estos Centros, como también cuestionar si se están cumpliendo los objetivos de estos espacios, es decir, los de reinserción social dado que se considera que:

Los anexos existen como un mal necesario. No son legales, son clandestinos, son inadecuados. La mayoría no cumple con los requisitos de higiene, pero el Estado no ha tenido la capacidad suficiente de abrir tantos centros de atención, por eso se ha permitido que existan. (Valadez, 2023, párr. 2)

Desde que se empezaron a presentar los anteriores cuestionamientos en torno a la realidad de los Anexos, se tuvo claro entre los colaboradores del actual trabajo que estos objetivos de indagación no competen en sí para la actual investigación, sin embargo, sin rodeos se precisa que es necesario generar cuestionamientos alrededor de estos lugares, y de cómo las realidades vulnerables de estos jóvenes desembocan en situaciones complicadísimas de

encerramiento y en donde, muchas veces, ni siquiera han tenido contacto con las drogas. De esta manera, se ha podido indagar que existe un flujo importante de chicos en situación tanto de vulnerabilidad, como de encerramiento, que se encuentran en estos lugares por la difícil estructura social y vulnerable que los rodea. Como ya se mencionó, estos no son objetivos de la actual investigación, sin embargo, se presenta la semilla para futuros trabajos en torno a estas situaciones.

De esta manera, lo que sí se puede afirmar, es que las actividades del LEPA han podido servir como un grano de arena para que la realidad de estos jóvenes pueda cambiar, siquiera, de manera momentánea. El Laboratorio como momento pedagógico, fue un lugar para la constante experimentación, por lo que se pretende como un modelo de Educación Artística no formal que se puede replicar, modificar, adaptar y llevar a más contextos con diferentes situaciones de vulnerabilidad. El LEPA permite ser flexible, es un lugar que se pretende sea de cambio y emancipación tanto para los que lo experimentan como para los que lo implementan, ha cambiado y se ha redefinido incluso en su nombre resultando en un Laboratorio, tanto de Expresión-Experimentación, como de Producción-Pedagógica Artística.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades* (pp. 16-24). Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017) *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*.  
Barcelona: Ediciones Paidós, 233 pp. isbn: 978-84-493-3370-5
- Acha, J. (2010). *Educación Artística: Escolar y Profesional* (1.<sup>a</sup> ed.). Trillas.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota: Sistema y política en contra del aprendizaje en México* (1.<sup>a</sup> ed.).  
Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Anderson, J. E. (2015). *Public Policymaking: An Introduction*. Cengage Learning.
- Banks, M. (2007). *Los datos visuales en investigación cualitativa*.  
<https://apunteca.usal.edu.ar/id/eprint/1963/>
- Barbosa, A. M. T. B. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados* (G. Augustowsky, S. P. F. de  
Lima & D. Del Valle, coords.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO;  
Universidad Nacional de las Artes.
- Barbosa, A. M, Huerta Ramón & R., Domínguez, R., (2017). *Investigar para educar en diseño y  
otras urgencias de la Educación Artística. Educación Artística Revista De Investigación*, (8),  
10–23. <https://doi.org/10.7203/eari.8.10790>
- Bell, D., y Oakley, K. (2015). *Cultural Policy*. Routledge.
- Bello, O. y Noguera, A. (2013), *Educación no Formal desde las artes. Otras miradas en educación  
arte y cultura*. En 6° SBECE – 3° SIECE – Educação, Transgressões e Narcisismo
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-  
Carrasco, L. (2018). *El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes*

*universitarios*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 89–113. Universidad Austral de Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565054006>

Cabalé Miranda, Elizabeth, & Rodríguez Pérez de Agreda, Gabriel Modesto. (2017). *Educación no Formal: potencialidades y valor social*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69-83. Recuperado en 31 de marzo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142017000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100007&lng=es&tlng=es).

Camnitzer, L. (2016). Ni arte ni educación. En *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (1.ª ed.). Grupo de Educación de Matadero Madrid.

Capistrán Gracia, R. W. (2021). *¿Qué es lo que queremos de la educación musical?* En L. A. Estrada Rodríguez, L. E. Gutiérrez Gallardo y F. Sastré Barragán (Coords.), *La educación musical en el nivel básico en México. Retos y propuestas actuales*, pp. 102-120. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-30-4513-1.

Capistrán, R., (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 343-356. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>

Carbajal Vaca, I. S. (2021). *Educación Musical y Orquestas Escolares: Cuestionamientos a la Nueva Escuela Mexicana desde la semiótica del aprendizaje*. En L. A. Estrada Rodríguez, L. E. Gutiérrez Gallardo y F. Sastré Barragán (Coords.), *La educación musical en el nivel básico en México. Retos y propuestas actuales*, pp. 121-138. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-30-4513-1.

Carrillo Quiroga, Perla. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 219-240. Recuperado en 29 de agosto de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100011&lng=es&tlng=es).

Centro de Investigación en Política Pública. (2018). *1er Estudio Nacional del Costo de la Congestión* (1.ª ed., Vol. 1). <https://sintrafico.com/congestion>

Centro de Investigación en Política Pública. (2019, 12 septiembre). *El costo de la congestión: vida y recursos perdidos*. <https://imco.org.mx/costo-la-congestion-vida-recursos-perdidos/>

Chiw Díaz, P. D. (2024). Lucro y tortura: un acercamiento etnográfico al próspero negocio de los anexos en México: Profit and torture: an ethnographic approach to the prosperous annexo's business in Mexico. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 2992 – 3005. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1812>

Colorado, A. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7149586>

Criado, J. y Pérez, M. (2022) *La educación no formal e informal. entornos de aprendizaje necesarios para los nuevos retos sociales*. [Participación educativa](#), ISSN-e 1886-5097, [Vol. 9, N°. 12, 2022](#) (Ejemplar dedicado a: Más allá del aprendizaje formal), págs. 29-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8501118>

D. Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Dunn, W. N. (2017). *Public policy analysis: An integrated approach* [Análisis de políticas públicas: Un enfoque integrado] (6.ª ed.). Routledge.

- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=224931>
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. *Arte y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Eisner, E. W. (2012). *Educación la visión artística* (1.ª ed.). Paidós Educador.
- Ejea, T. (2008). *La política cultural de México en los últimos años*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2070>
- El Heraldo (2019, 03 de noviembre). Creció León al doble en los últimos 25 años. *El Heraldo de León*. Recuperado de <https://www.heraldoleon.mx/crecio-leon-al-doble-en-los-ultimos-25-anos/>
- Esparza Álvarez, C. S., & Capistrán Gracia, R. W. (2019). *Lo formal en la educación no formal: Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México*. En *Arte, cultura y sociedad* (pp. 106–116). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Esparza Gaytan, G. L. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica Escénica*, 1(1), 98–115. <https://doi.org/10.29105/de.v1i1.3>
- Espitia Vargas, J. A., & Fernández Guayana, T. G. (2023). La educación artística como escenario para el desarrollo de capacidades creativas. *Acción Y Reflexión Educativa*, (48), 6–21. <https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3460>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores
- Freire, P (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2º ed.). México: Siglo XXI editores S.A de C.V.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022) *La educación como práctica de libertad*. Barcelona, España, Siglo XXI, (p.77).
- García Canclini, N. (1987). Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. En *Políticas culturales en América Latina* (pp. 13-61). México, D. F.: Grijalbo.Gayon,
- Gayón, J. A., Prieto, D., García, L. A. y Flores, J. L. (2025). La educación artística como territorio de estudio. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 1-22.  
<https://10.54167/quadrata.v7i14.1937>
- Gobierno de Guanajuato. (2018). *Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040*.
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los individuos en instituciones totales*.
- González-Moreno, P. A. (2021). *La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México?* En L. A. Estrada Rodríguez, L. E. Gutiérrez Gallardo, & F. Sastré Barragán (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México. Retos y propuestas actuales*, pp. 139-157. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Música
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*.  
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16024825>
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI.

INEGI (2021, 26 de enero). *Comunicación social: En Guanajuato somos 6 166 934 habitantes: Censo de Población y Vivienda 2020* (Boletín no. 45/21). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Gto.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Gto.pdf)

Instituto Estatal de la Cultura de León. (s. f.). *Salones de Cultura*. [http://institutoculturaldeleon.org.mx/icl/salones\\_cultura](http://institutoculturaldeleon.org.mx/icl/salones_cultura)

Jiménez, L., Aguirre Arriaga, I., & Pimentel, L. G. (Coords.). (2009). Introducción (p. 11). En *Educación artística, cultura y ciudadanía* (Colección Metas Educativas 2021). Madrid: OEI – Fundación Santillana. Recuperado de <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/08/educacion-artistica.pdf>

León Calderón, H. W. (2022). La educación artística como objeto de estudio: una mirada desde la formación de formadores. *Revista Conrado*, 18(85), 470-481

Macías, D. M. (2022, 30 marzo). León: Afecta incremento del parque vehicular al transporte público. *Periódico AM*. <https://www.am.com.mx/leon/2022/3/30/leon-afecta-incremento-del-parque-vehicular-al-transporte-publico-598290.html>

Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Marchesi, A. (2012) Conferencia Psicología Del Desarrollo Y Educación. *Revista IIPSI*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8176420.pdf>

Marín Marín, M. X (2024). *Educación artística formal y no formal: La experiencia atravesada por relatos y sentidos*. Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Marín Viadel, R., (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

Marín, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías Artísticas De Investigación En Educación* (1.<sup>a</sup> ed.).

Marín-Navarrete, Rodrigo, Eliosa-Hernández, Angélica, Lozano-Verduzco, Ignacio, Fernández-De la Fuente, Carla, Turnbull, Bernardo, & Tena-Suck, Antonio. (2013). Estudio sobre la experiencia de hombres atendidos en centros residenciales de ayuda mutua para la atención de las adicciones. *Salud mental*, 36(5), 393-402.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252013000500007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000500007&lng=es&tlng=es).

Marín-Viadel R. y Roldán J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Mata, S. (2009), *Planeación, irregularidad y expansión urbanas en León, Gto. en los últimos 30 años*. [tesis de maestría inédita]. Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco. Disponible en: <https://sociologiaurbana.azc.uam.mx/wp-content/uploads/2022/04/Planeacion-irregularidad-y-expansion-urbanas-en-Leon-MATA-LUCIO-SARA.pdf>

Montoro, M., De la Chica, A, Casellas, M., y Morales, M. (2017). Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Marzo), 125. <https://doi.org/10.6018/j/286251>

- Morales, T. (2022). La no formalidad de los mundos. En: Andrea Ancira. *Pedagogías radicales y arte: experiencias comunales*. Ciudad de México: Tumbalacasa.
- Moreno-Carmona, N.D., Tasamá-Rincón, M., Rojas-Cruz, C.A. y Soto-Soto, J.D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12(1), p.97-116.
- Muiños de Britos, S. M. (2011). *La educación artística en la cultura contemporánea* (Cap. 1, p. 9). En A. Giráldez Hayes & L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica* (pp. 9–20). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://oei.int/wp-content/uploads/2011/11/educacion-artistica-delateoria-prov.pdf>
- Muñoz Jiménez, A. P., & González-Moreno, P. A. (2022). *Motivación y formación continua de docentes de artes en educación básica en el estado de Chihuahua, México*. **Artseduca**, (34), 9–22. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Ocampo, J., (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7(), 139-159.
- Orbeta, A. (2015). Posiciones para la enseñanza de las Artes Visuales: un debate sobre enfoques y teorías. En *Educación Artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes* (1.<sup>a</sup> ed.). Universidad Alberto Hurtado.
- Ortega, J. y Ramos, R. (2017). Análisis De La Oferta Artística Visual En La Ciudad De León, Guanajuato. *Jóvenes en la Ciencia*, 3(2).
- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX (220), p.525-544. Disponible en: <http://bit.ly/3V4Nwan>

- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*.  
Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Periódico AM (2021). *Programa Territorios Culturales del ICL cumple cinco años*. Disponible en: <https://www.am.com.mx/estilos/2021/3/18/programa-territorios-culturales-del-icl-cumple-cinco-anos-512740.html>, acceso en marzo del 2025.
- Quintino, A. (2021). *Diseño para los sentidos*. Ciudad de México: Editorial Arquinsa.
- Ramírez Muñoz, J. P. (2021). *Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas*. El Artista, (18), enero-diciembre. Universidad de Guanajuato, México
- Rancièrre, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial
- Reyes-Ánimas, M. J. (2023). Educación formal y no formal en México. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(3), 29-34.
- Rodríguez Flores, M. B. (2016). *El arte en contextos no formales de la educación: Escuelas de artes plásticas del Estado Carabobo*. *Revista Ciencias de la Educación*, (48), 360–383
- Ruscheinsky, A. & Martínez, D., (2010). Política social, paradigma de bien estar y práctica política. *Revista De Estudios Y Investigaciones Sobre Las Américas*, 4(2). Recuperado a partir de <https://www.periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16112>
- Sáenz Barrera, H.A. (2016). La educación artística en la educación básica. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos*

curriculares y procesos de evaluación (pp. 69-78), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R

*Salones de Cultura.* (s. f.). Instituto Cultural de León.  
[http://institutoculturaldeleon.org.mx/icl/salones\\_cultura](http://institutoculturaldeleon.org.mx/icl/salones_cultura)

*Secretaría de Cultura | Gobierno | Gob.mx.* (2020). <https://www.gob.mx/cultura/que-hacemos#:~:text=Visi%C3%B3n%3A%20Convertirse%20en%20la%20instituci%C3%B3n,patrimonio%20y%20la%20identidad%20nacional>.

Secretaría de Educación Pública (2022) *Marco Curricular Común, EMS 2022 Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana*  
<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>

Secretaría general (2017). *Ley General De Cultura Y Derechos Culturales.*

Servín, L. I. (2021). *Educación musical en secundaria: El plan inconcluso.* En L. A. Estrada Rodríguez, L. E. Gutiérrez Gallardo y F. Sastré Barragán (Coords.), *La educación musical en el nivel básico en México. Retos y propuestas actuales*, pp. 81-100. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México

Silva Pacheco, Cristián. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300079>

Soto Kiewit, D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, O., Cedeño Rojas, SS, & Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y

educar para innovar. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), p.77-96. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023) *Orientaciones para el abordaje del currículum ampliado en el aula*  
<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>

Subsecretaría Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Trilla, J., y López, F. (2011). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social* (1.ª ed.). Ariel Educación.

Trilleras, A. (2018). El arte como herramienta de mediación. Experiencia artística para la resocialización de menores infractores de la ley en Colombia. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10554/35419>

Uría, E. (2003). *La educación artística no formal, en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura*. En R. Huerta (Coord.), *Radiografía de la Educación Artística* (pp. 204–211). Universitat de València.

Valadez, G. (27 de marzo de 2023). Anexos son un mal necesario, reconoce Grijalva. El Clarinete. <https://www.elclarinete.com.mx/anexos-son-un-mal-necesario-reconoce-grijalva/>

Vasconcelos, J. (1938). *El desastre*. Ediciones Botas.

- Vega, H. (2010). *La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la World music*. Historia Actual Online, (23), otoño, pp. 155–169. Recuperado de <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/506/433>
- Vendrell I Morancho, M., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). *Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior*. Revista de la educación superior, 49(194), 9–25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121> [SciELO MéxicoSciELO México](#)
- Viianto, L. (2018). La educación en Guanajuato: Un futuro lastrado por el pasado. Acta Universitaria, 28(NE-1), 14-22. doi: <http://doi.org/10.15174/au.2018.1989>

## ANEXOS

### PLANEACIÓN DE LAS SESIONES CONTEXTUALIZADAS DEL LEPA

#### Sesión 1: Reflexión Inicial y Exploración Personal a Través del Arte

**Duración:** 3 horas

**Objetivos:**

1. Profundizar en la percepción personal sobre la identidad y el bienestar.
2. Utilizar el arte como herramienta de introspección y expresión.

**Actividades**

**1. Apertura: Reflexión en Silencio y Preguntas Individuales (40 min)**

- **Momento de silencio (5 min):**
  - Se invita a los participantes a cerrar los ojos, respirar profundamente y observar cómo se sienten en ese instante.
  - Se les pide enfocarse en su propia presencia y en los pensamientos que surgen.
- **Preguntas individuales en una hoja (30 min):**
  - ¿Qué te gusta de ti?
  - ¿Qué palabras te gustaría que otras personas usaran para describirte?
  - ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste realmente orgulloso de ti mismo?
  - Si pudieras escribir una carta para tu yo del pasado, ¿qué le dirías?
  - Si tuvieras que representar tu esencia en un solo color, ¿cuál sería y por qué?
    - ¿Qué te hace sentir fuerte o capaz?
    - ¿Qué valoras más de ti mismo?
    - Describe un momento en el que te sentiste realmente feliz.
- **Compartir voluntario (5 min):**
  - Se invita a quien lo desee a compartir una respuesta.

**2. Introducción a las Esculturas y Primer Trabajo Artístico (90 min)**

- Se explican los materiales y las posibilidades creativas.
- Se invita a los participantes a elegir una escultura y comenzar a pintarla, inspirándose en sus respuestas.
- Se mantiene un ambiente de concentración con música relajante.

### 3. Reflexión Grupal y Cierre (30 min)

- **Pregunta detonante:** “Si esta escultura pudiera hablar, ¿qué historia contaría sobre ti?”
- Se comparte en grupos pequeños para fomentar el diálogo en un ambiente de confianza.

## Sesión 2: Profundización a Través de la Meditación y la Creación Artística

### Objetivos:

1. Explorar el bienestar y la identidad a través de una meditación guiada.
2. Integrar emociones y pensamientos en la obra artística.

### Actividades

#### 1. Meditación Guiada Profunda (40 min)

- **Relajación inicial (5 min):** Respiración consciente para soltar tensiones.
- **Visualización (25 min):**
  - Se guía a los participantes a imaginar un espacio seguro donde se sientan plenamente en paz.
  - Visualización guiada:
    - "Imagina un lugar donde te sientes seguro y feliz. ¿Qué ves? ¿Qué escuchas? ¿Cómo te sientes?"
    - ¿Ves algún elemento, (plantas, agua, viento)? ¿Cuál crees que te representa?
    - “Visualiza una versión tuya en el futuro, una versión que ha encontrado bienestar y equilibrio. ¿Cómo luce? ¿Cómo se siente? ¿Qué decisiones ha tomado para llegar ahí?”
- **Escritura personal (10 min):**
  - Los participantes anotan en su hoja lo que experimentaron durante la meditación.

#### 2. Trabajo Artístico Continuado (90 min)

- Se invita a los participantes a plasmar en su escultura o en un nuevo elemento artístico lo que visualizaron.
- Se fomenta el trabajo en silencio durante 20 minutos para que la experiencia sea más introspectiva.

#### 3. Reflexión Escrita y Compartida (30 min)

- **Escribir en su hoja:**
  - ¿Cómo se sintió el ejercicio?

- ¿Descubrí algo nuevo sobre mí?
- ¿Cómo puedo aplicar esta reflexión en mi vida cotidiana?
- **Compartir en grupos pequeños.**

## **Sesión 3: Creación de la Escultura Colaborativa y Comunitaria**

**Duración:** 3 horas

### **Objetivos:**

1. Reflexionar sobre los deseos personales y su impacto en la vida.
2. Explorar la construcción simbólica a través de la escultura en parejas.

### **Actividades**

#### **1. Reflexión Silenciosa sobre los Deseos (30 min)**

Cada participante menciona una cualidad que admira de alguien en el grupo, o en su familia.

- Se pide a los participantes que se sienten en silencio, con los ojos cerrados, y piensen en tres deseos profundos.
- Se les guía con preguntas internas:
  - “Si pudieras pedir tres cosas que realmente cambiaran tu vida, ¿cuáles serían?”
  - “¿Cómo se vería tu vida si estos deseos se hicieran realidad?”
  - ¿Cómo estos deseos pueden impactar en tu bienestar y el de otros?

#### **2. Creación de la Escultura de los Deseos en Parejas (2 horas)**

- Cada pareja trabaja con el barro para modelar una escultura.
- Antes de cerrar la escultura, cada participante escribe en una hoja un deseo y lo coloca dentro.
- Las esculturas se preparan para el proceso de cocción.
- Se reflexiona sobre cómo la creación en conjunto representa el apoyo mutuo.

#### **3. Reflexión Final (30 min)**

- Cada pareja comparte su experiencia y el significado de su escultura.

## **Sesión 4: Instalación Colectiva, y Cierre Reflexivo**

**Duración:** 3 horas

### **Objetivos:**

1. Integrar todas las esculturas en una instalación artística significativa.
2. Reflexionar sobre el proceso y su impacto personal.
3. Explorar el mural como una herramienta de expresión y autoobservación.

### **Actividades**

#### **1. Ensamblaje de la Instalación Colectiva (90 min)**

- Se elige un espacio donde las esculturas serán colocadas de manera conjunta bajo un tema unificador.
- Se decide la disposición y se documenta el proceso con fotografías..

#### **3. Reflexión Escrita en Silencio (30 min)**

- Se les pide escribir sobre su proceso y lo que descubrieron en estas cuatro sesiones:
  - ¿Cómo me transformó este proceso?
  - ¿Qué emociones se quedaron conmigo después de este trabajo?
  - ¿Qué mensaje quiero llevar conmigo después de esta experiencia?

#### **4. Cierre Grupal y Fotografía Final (30 min)**

- Cada participante comparte una palabra o frase que represente su experiencia.
- Se toma una foto grupal con la instalación terminada utilizando las cámaras desechables.

## **PLANEACIÓN DE LOS 9 ENCUENTROS DEL PROYECTO PILOTO DEL LEPA**

<b>N° de encuentro</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Temas de discusión/Asuntos generadores</b>	<b>Herramientas de recolección de datos</b>

<p>1er encuentro</p> <p>3 horas</p>	<p>Introducir las ideas generales del taller, técnicas y materialidades a ser trabajadas durante el curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a los y las colaboradoras que participarán del taller.</li> <li>• Conocer el contexto de vida de cada participante mediante una breve entrevista grupal.</li> <li>• Documentar percepciones previas con relación a los intereses, habilidades prácticas y cognitivas, nociones técnicas y gustos de los asistentes.</li> <li>• Generar un boceto a tres vistas para una escultura de 10 a 15 cm, a lápiz en un sustrato blanco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identidad. ¿Quién soy? ¿Cómo me veo? ¿Cómo me siento?</i></li> <li>• Discutir experiencias y recuerdos relacionados con la experiencia sensorial de materiales. Por ejemplo, recuerdos de la niñez, si gustaban jugar con lodo, con agua, espuma, plastilina, etc. Si les desagradaba o agrada la sensación sensorialmente.</li> <li>• Introducir el Art Toy como forma de escultura moderna, enfatizando el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista inicial y grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada con a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del primer encuentro.</li> <li>• Boceto de las figuras a trabajar durante el proyecto LEPA</li> </ul>
---	---	---	---

		trabajo de Chucho Rojas.	
2do encuentro  <i>3 horas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer aspectos de la ciudad o de la colonia que les guste y no les guste y el motivo.</li> <li>• Abordar los primeros pasos con el con el barro: características, procesos, cuidados, herramientas, técnicas de moldeado y proceso de generación de materia prima con agua y barro en polvo.</li> <li>• <b>Generar formas simples como vasijas, platos, cuencos, tablitas, etc., a través de la materia prima del barro.</b></li> <li>• Observar y documentar percepciones sensoriales de los asistentes en relación con la experiencia sensorial de la materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué me gusta de mi ciudad/colonia?</li> <li>• La cerámica y el objeto en la cultura Chupícuaro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del encuentro, retratando el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
3er encuentro.  <i>3 horas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y documentar los tipos de arte que conocen y les gusta.</li> <li>¿Dónde hay arte en mi ciudad, en mi colonia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es el arte para mí?</li> <li>• El trabajo escultórico local de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentar percepciones sensoriales de los asistentes en relación con la experiencia sensorial de la materia.</li> <li>• <b>Dar seguimiento a las técnicas de construcción y moldeado con el barro; con esto generar el esqueleto de la escultura a trabajar, con alambre recocido sobre una base de madera. Sobre esta estructura se empezará el modelado por adición de material.</b></li> </ul>	<p>Javier Marín (se planteará hacer una invitación a que los jóvenes vean algunas de sus obras de manera presencial)</p>	<p>Esta será grabada a través de material de audio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías del encuentro, retratando el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
--	---	--	---

<b>N° de encuentro</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Temas de discusión/Asuntos generadores</b>	<b>Herramientas de recolección de datos</b>
4to encuentro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar la identificación, conocimiento y ampliación de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos a pensar en las personas que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del</li> </ul>

<p>3 horas</p>	<p>referencias de expresiones artísticas y culturales en el país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y documentar percepciones estéticas, sensoriales y empíricas, relacionadas con la memoria colectiva, e identidad de los asistentes. ¿De dónde vengo, y cómo me veo junto a mi alrededor?</li> <li>• <b>Dar seguimiento al aprendizaje técnico de construcción con el barro a través del modelado de la escultura.</b></li> </ul>	<p>vivieron aquí, hace 200 años, ¿eran como nosotros o los reconocemos como otros? ¿Cómo crees que vivían? ¿Qué ropa y objetos usaban?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablas Nierika; la cosmogonía del pueblo wixárika a través del arte</li> </ul>	<p>taller. Esta será grabada a través de material de audio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
<p>5to encuentro 3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar la identificación, conocimiento o ampliación de referencias artísticas en torno a la creación escultórica con barro.</li> <li>• Conversar con algún artista de la ciudad que emplee el barro en su trabajo.</li> <li>• Documentar las percepciones estéticas y sensoriales relatadas y observadas, relacionadas con la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artistas que trabajan el barro.</li> <li>• El trabajo escultórico de Ramsés Ruiz (se planteará hacer una invitación al taller a un artista de León que trabaje el barro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>

	<p>memoria colectiva y personal de los asistentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabajar con el modelado de la escultura en barro rojo, a través del trabajo manual y espacial.</b></li> </ul>		
<p>6to encuentro <i>3 horas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar la identificación de emociones y su representación artística a manera de expresión y de autoconocimiento.</li> <li>• Documentar las percepciones estéticas y sensoriales relatadas y observadas, relacionadas con las emociones identificadas por los asistentes.</li> <li>• <b>Trabajar con el modelado final de la escultura en barro rojo, a través del trabajo manual y espacial.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo y qué puedo expresar a través de mi arte?</li> <li>• Con tu material (Barro rojo) sobrante haremos una figura rápida, vamos a representar una emoción. ¿Cómo te sientes hoy?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>

Nº de encuentro	Objetivos	Temas de discusión/Asuntos generadores	Herramientas de recolección de datos
-----------------	-----------	--	--------------------------------------

<p>7mo encuentro  3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentar las percepciones estéticas y sensoriales relatadas y observadas, relacionadas con las emociones, la expresión y la memoria colectiva y personal de los asistentes.</li> <li>• Propiciar la identificación, conocimiento o ampliación de referencias artísticas en torno al Art Toy mexicano.</li> <li>• <b>Idear la construcción de un molde bipartido</b>, cuyo diseño obedezca a varias necesidades: el ahorro de material del molde y material del vaciado; la practicidad en la construcción del ensamble. Construir el tassel del molde sobre la figura modelada, y continuar con la construcción de la primera cara del molde bipartido, haciendo un vaciado de caucho de silicón y fibra de vidrio, o de escayola, dependiendo de la figura del asistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos a pensar en las personas que viven a nuestro alrededor, ¿qué las hace felices o tristes? Si pudieras escribirles una canción, ¿qué les dirías? Escribe dos o tres frases.</li> <li>• El Art Toy de Frank Mysterio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
---	--	---	--

<p>8vo encuentro <i>3 horas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentar las percepciones relacionadas con el autoconocimiento, a través de las emociones, la expresión y la memoria colectiva y personal de los asistentes</li> <li>• Propiciar la identificación, conocimiento o ampliación de referencias artísticas en torno la escultura en cerámica.</li> <li>• <b>Dar seguimiento al aprendizaje técnico de la construcción del molde.</b> Teniendo lista la construcción de la segunda cara del molde bipartido ensamblando, hacer el vaciado (de resina, cera, o barbotina) para obtener la figura final.</li> </ul>	<p>Pensemos que somos un árbol, cada raíz, es un recuerdo, una enseñanza, un gusto, una habilidad, una persona, etc., ¿Cuáles son tus raíces más grandes? ¿Qué entiendes por crearte a ti mismo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escultura en cerámica de El Yuxtapo, y claritatormenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación grupal, con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
<p>9no encuentro <i>3 horas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Presentar el producto final de los colaboradores del LEPA</b></li> <li>• Documentar percepciones después del experimento LEPA, con relación a la memoria colectiva, identidad, la experiencia estética sensorial, práctica y sensible; y el desarrollo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El referente visual y tema de discusión será el propio trabajo de los asistentes.</li> <li>• ¿Cómo me siento o me percibo después de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista final grupal e individual (percepciones posteriores al LEPA) con los y las colaboradoras del taller. Esta será grabada a través de material de audio.</li> </ul>

	<p>pensamiento crítico de los asistentes, intereses, además de habilidades prácticas y cognitivas, nociones técnicas y gustos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los cambios y puntos de inflexión entre percepciones previas y posteriores</li> </ul>	<p>artística (en el LEPA)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías del encuentro con el proceso de los y las colaboradoras del taller.</li> </ul>
--	---	--------------------------------	---