El Arte y la Cultura en la Formación Educativa Actual

Art and Culture in Training Current Educational

Juan Gerardo Hernández Sánchez[1]*

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5103-0582

Citlali Donaji Alfaro Guzmán[2]

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2192-6779

DOI: 10.65299/379q2a20

Tipo de artículo: Artículo original

[1] Juan Gerardo Hernández Sánchez. Licenciado en Promotor Cultural en Educación Artística por el Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes. Maestro en Arte, Cultura y Educación por el Centro Internacional de Posgrado A. C. Docente de Educación Artística.

[2] Egresada del Doctorado en Educación en el Centro Internacional de Posgrado.

RESUMEN

La educación contemporánea se desarrolla en un escenario de acelerada transformación tecnológica, circulación transnacional de contenidos culturales, diversidad identitaria y creciente presión por demostrar resultados mediante indicadores estandarizados.

El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva documental y crítica, el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, con especial atención a sus aportes al pensamiento crítico, la identidad cultural y los aprendizajes significativos, así como a las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen o limitan dichos aportes.

Se realizó una investigación cualitativa de carácter documental, sustentada en una revisión analítica de libros de referencia, artículos científicos arbitrados en español e inglés y documentos de organismos internacionales. La selección se orientó por criterios de pertinencia temática, autoridad académica, actualidad para la evidencia empírica y relevancia histórica para los fundamentos teóricos. El corpus se organizó mediante categorías de análisis y contraste: experiencia estética y cognición; creatividad y pensamiento crítico; cultura, identidad e interculturalidad; patrimonio y memoria; mediación docente, currículo y condiciones de implementación.

Palabras clave: educación artística, cultura, formación integral, pensamiento crítico, identidad cultural, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Contemporary education unfolds amid rapid technological change, transnational circulation of cultural content, identity diversity, and increasing pressure to demonstrate outcomes through standardized indicators.

This article aims to analyze, from a documentary and critical perspective, the role of arts and culture in contemporary education, focusing on their contributions to critical thinking, cultural identity, and meaningful learning, as well as on the pedagogical and institutional conditions that enable or constrain such contributions.

A qualitative documentary study was conducted through an analytical review of foundational books, peer-reviewed articles in Spanish and English, and documents issued by international organizations. Sources were selected according to thematic relevance, academic authority, recency for empirical evidence, and historical significance for theoretical foundations. The corpus was organized around contrasting analytical categories: aesthetic experience and cognition; creativity and critical thinking; culture, identity, and interculturality; heritage and memory; and teacher mediation, curriculum, and implementation conditions.

Keywords: arts education, culture, comprehensive education, critical thinking, cultural identity, meaningful learning.

Fecha de recibido: 06 de octubre de 2025
Fecha de aceptado: 18 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre el lugar del arte y la cultura en la educación adquiere una relevancia particular en un momento en que las instituciones escolares deben responder simultáneamente a exigencias de innovación, inclusión, alfabetización digital, convivencia democrática y preparación para entornos laborales cambiantes.

Estas demandas no son necesariamente incompatibles, pero con frecuencia se traducen en currículos saturados y en decisiones que privilegian aquello que puede medirse con mayor facilidad.

Nussbaum (2010/2016) advirtió que el debilitamiento de las humanidades y las artes en sistemas orientados exclusivamente por la rentabilidad puede empobrecer capacidades indispensables para la vida democrática: imaginar la experiencia de otros, argumentar, examinar críticamente tradiciones y reconocer la complejidad de los problemas humanos. La cuestión, por tanto, no consiste en defender el arte como adorno de una educación ya definida por otras disciplinas, sino en preguntarse qué formas de conocimiento y experiencia quedan fuera cuando su presencia se reduce.

El problema adquiere especial relevancia porque la defensa de las artes en la escuela suele oscilar entre dos posiciones insuficientes. Una las considera complementarias frente a los aprendizajes estimados como centrales; la otra les atribuye, de manera general, efectos positivos sobre creatividad, bienestar, rendimiento o convivencia sin distinguir los mecanismos ni las condiciones que hacen posibles esos resultados.

Para superar ambas simplificaciones, el análisis se concentra en precisar qué formas de conocimiento movilizan las experiencias artísticas, cómo interviene la cultura en la construcción de significados e identidades, qué evidencia respalda los beneficios que se les atribuyen y qué condiciones curriculares, docentes e institucionales favorecen una integración educativa consistente.

En la tradición pragmatista, Dewey (1934/2008) concibió la experiencia estética como una modalidad intensificada de relación entre sujeto y entorno. Su planteamiento resulta educativo porque rompe la separación rígida entre conocer, sentir y hacer. La experiencia no es recepción pasiva: supone selección, organización, anticipación y reconstrucción de significados.

Cuando una práctica artística se incorpora a la escuela bajo esta lógica, su valor no radica únicamente en producir objetos agradables, sino en crear situaciones en las que el estudiante observa con atención, ensaya posibilidades, toma decisiones, enfrenta consecuencias y reelabora lo producido. Esta secuencia aproxima la actividad estética a una forma de indagación.

Eisner (2002/2004) desarrolló una tesis convergente al señalar que las artes enseñan a percibir cualidades, trabajar con relaciones complejas, aceptar que un problema puede admitir más de una respuesta pertinente y formular juicios cuando las reglas no bastan.

Estas ideas permiten matizar una afirmación muy repetida: que el arte “desarrolla la creatividad”. La creatividad no constituye una sustancia que se active por contacto con materiales artísticos. Requiere oportunidades para generar alternativas, criterios para valorar decisiones, conocimientos del campo y un ambiente que permita explorar sin que el error sea castigado de manera inmediata.

La revisión sistemática de Samaniego et al. (2024), basada en estudios de educación artística y diseño, encontró una presencia destacada de metodologías experienciales, interdisciplinarias y STEAM en el desarrollo del pensamiento creativo. Sin embargo, la literatura sobre creatividad y pensamiento crítico también advierte que ambas capacidades, aunque relacionadas, no son equivalentes y que su asociación varía según las medidas utilizadas, las edades y los contextos (Wechsler et al., 2023).

Esta distinción es importante para evitar inferencias automáticas y para diseñar

Licencia
CC-By-NC-ND

propuestas que combinen generación de posibilidades con examen razonado de esas posibilidades.

La dimensión cultural añade otra capa al problema. La escuela no opera fuera de la cultura: selecciona lenguajes, legitima repertorios, establece jerarquías entre saberes y transmite maneras de valorar. Bourdieu (1979/2007) mostró que el acceso a determinados bienes y códigos culturales se distribuye de forma desigual y que la institución escolar puede convertir diferencias de familiaridad cultural en diferencias de rendimiento aparentemente naturales. Desde otra perspectiva, García Canclini (1990/2010) explicó que las culturas contemporáneas se configuran mediante procesos de hibridación, circulación mediática y recomposición de fronteras entre lo culto, lo popular y lo masivo.

En consecuencia, una educación cultural pertinente no puede limitarse a transmitir un repertorio canónico ni a celebrar de manera superficial la diversidad; necesita examinar cómo se producen, circulan y disputan los significados.

Freire (1970/2011) ofrece un punto de articulación entre cultura, conocimiento y formación crítica. Su pedagogía parte de la experiencia histórica y lingüística de los educandos, no para encerrarlos en ella, sino para convertirla en objeto de lectura y problematización. El arte puede desempeñar aquí una función mediadora: imágenes, narraciones, música, teatro o producción audiovisual permiten representar situaciones, hacer visibles conflictos y ensayar interpretaciones que el discurso expositivo no siempre moviliza con la misma intensidad.

Giroux (2011/2013) prolonga esta preocupación al entender la educación como una práctica cultural y pública en la que se aprende a leer los discursos que organizan la vida social. Desde este enfoque, formar culturalmente no significa inculcar una identidad cerrada, sino ampliar la capacidad de reconocer posiciones, interrogarlas y participar en la construcción de significados compartidos.

El contexto internacional reciente refuerza la pertinencia del análisis. El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística, adoptado en 2024, propone integrar cultura y artes en la educación formal, no formal e informal y vincula esta integración con derechos culturales, diversidad, creatividad, sostenibilidad e inclusión.

Su relevancia para este artículo no reside en usar un documento normativo como prueba empírica de eficacia, sino en mostrar que la relación entre cultura y educación ha pasado a formularse como un asunto de política educativa transversal.

La posterior guía de aplicación de la UNESCO insiste, además, en que la integración debe ser contextual, inclusiva y acompañarse de capacidades docentes e institucionales; es decir, reconoce implícitamente que no basta con declarar el valor de las artes para que este se materialice en las aulas.

El problema central puede formularse entonces de manera más precisa: ¿de qué modo y bajo qué condiciones el arte y la cultura contribuyen a una formación educativa que desarrolle pensamiento crítico, identidad cultural y aprendizajes significativos? Esta pregunta orienta la revisión y evita confundir presencia curricular con impacto educativo.

El objetivo general es analizar el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual mediante una revisión documental crítica que confronte fundamentos teóricos, evidencia empírica y orientaciones internacionales.

De manera articulada, el análisis busca: comprender las relaciones entre experiencia estética y cognición; examinar la evidencia sobre creatividad, pensamiento crítico y dimensiones socioemocionales; discutir la cultura y el patrimonio como mediaciones de identidad, memoria e interculturalidad; y precisar las condiciones curriculares y docentes necesarias para una integración no ornamental.

Licencia
CC-By-NC-ND

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de investigación documental, con una estrategia de revisión crítica orientada por procedimientos explícitos de búsqueda, selección, organización y contraste de fuentes. Esta modalidad resultó adecuada porque el propósito no fue calcular un tamaño de efecto único ni producir datos primarios, sino reconstruir los principales argumentos del campo, examinar la evidencia disponible y establecer relaciones entre fundamentos pedagógicos, resultados de investigación y orientaciones internacionales.

En consecuencia, el trabajo no se presenta como revisión sistemática bajo protocolo PRISMA; su rigor se sustenta en la trazabilidad de los criterios empleados y en la diferenciación entre tipos de evidencia.

La unidad de análisis estuvo integrada por obras teóricas de referencia, artículos científicos arbitrados en español e inglés y documentos institucionales directamente vinculados con la relación entre arte, cultura y educación.

Las obras de Dewey, Eisner, Freire, Bourdieu, Vygotsky, García Canclini, Banks y Nussbaum se conservaron por su función conceptual e histórica. Para actualizar la discusión se incorporaron investigaciones y revisiones recientes sobre pensamiento creativo, pensamiento crítico, aprendizaje socioemocional, identidad cultural, formación docente y enseñanza basada en artes.

La literatura en inglés se incluyó porque una parte sustantiva de la evidencia contemporánea del campo circula en revistas internacionales y porque su contraste con la producción iberoamericana permite ampliar el horizonte interpretativo.

La localización de literatura se guio por combinaciones de descriptores en español e inglés: “educación artística”, “arte y educación”, “cultura y educación”, “identidad cultural”, “patrimonio y educación”, “arts education”, “arts-based learning”, “creative thinking”, “critical thinking”, “social and emotional learning”, “culturally responsive education” y “teacher education”.

Se priorizaron artículos arbitrados, revisiones sistemáticas, publicaciones con datos bibliográficos verificables y documentos primarios de organismos internacionales. Para la evidencia empírica se privilegió literatura reciente, sin excluir trabajos anteriores cuando su relevancia conceptual o metodológica era necesaria para comprender la evolución del debate. Se excluyeron materiales de divulgación sin respaldo identificable, textos promocionales, duplicaciones y documentos cuya relación con el objetivo del estudio fuera tangencial.

El análisis se efectuó mediante una secuencia de lectura, extracción y comparación. En la primera lectura se identificaron el problema abordado, el enfoque conceptual o metodológico, la población cuando correspondía, los principales hallazgos y las limitaciones declaradas.

Posteriormente, la información pertinente se organizó en una matriz de trabajo con cinco campos: referencia, problema, enfoque o diseño, aportación al objetivo del artículo y cautelas interpretativas.

A partir de esta organización se construyeron seis categorías: experiencia estética y formas de conocimiento; creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje; cultura, identidad e interculturalidad; patrimonio, memoria y pertenencia; dimensiones socioemocionales; y currículo, mediación docente y condiciones de implementación.

La síntesis final se realizó mediante contraste de convergencias, divergencias y vacíos, evitando equiparar frecuencia de aparición con importancia teórica. El procedimiento distinguió cuatro niveles de fuente. Las obras filosóficas y pedagógicas se utilizaron para fundamentar conceptos y problemas; no se asumieron como demostraciones empíricas de impacto. Los

Licencia
CC-By-NC-ND

estudios empíricos se examinaron atendiendo al contexto, la población, el tipo de intervención y los alcances de sus resultados.

Las revisiones sistemáticas se emplearon para valorar tendencias y heterogeneidad del campo. Los documentos de UNESCO se trataron como marcos normativos y de política educativa, no como evidencia experimental. Esta diferenciación permitió evitar dos errores frecuentes: convertir una recomendación institucional en prueba causal y generalizar resultados obtenidos en poblaciones o condiciones específicas.

La consistencia interpretativa se buscó mediante contraste entre tipos de fuente y atención deliberada a resultados que introducen matices. Cuando un argumento procedía de un autor clásico, se examinó su relación con investigación contemporánea. Del mismo modo, las afirmaciones sobre creatividad, pensamiento crítico o aprendizaje socioemocional se formularon de acuerdo con el alcance de los estudios revisados.

La literatura reciente muestra, por ejemplo, que creatividad y pensamiento crítico pueden relacionarse, pero no constituyen capacidades equivalentes; también indica que los resultados de las experiencias artísticas dependen del diseño pedagógico, la duración, la mediación docente y las características de la población. Por ello, el análisis no partió de la premisa de que toda actividad artística produce beneficios, sino de la pregunta por las condiciones bajo las cuales esos beneficios pueden sostenerse.

El estudio presenta límites propios de una revisión documental crítica. No se realizó metaanálisis, evaluación cuantitativa del riesgo de sesgo ni una búsqueda exhaustiva de toda la producción internacional; por ello, el corpus no debe interpretarse como inventario total del campo.

Asimismo, la revisión no se diseñó como protocolo sistemático de identificación y depuración con un diagrama de flujo que permitiera informar un universo documental exhaustivo; en consecuencia, no se equipara el número de referencias citadas con el número de documentos analizados ni se atribuye al corpus una representatividad estadística que el diseño no persigue.

La heterogeneidad de lenguajes artísticos, niveles educativos, duraciones e instrumentos también restringe la posibilidad de formular generalizaciones causales. Estas limitaciones se atendieron mediante criterios explícitos de pertinencia, preferencia por literatura arbitrada y fuentes primarias, verificación bibliográfica y contraste entre argumentos teóricos, estudios empíricos y revisiones. Los resultados se presentan, en consecuencia, como una síntesis crítica del conocimiento relevante para el objetivo planteado.

DISCUSIÓN

La primera cuestión que emerge del corpus es epistemológica: qué tipo de conocimiento se produce cuando el estudiante trabaja artísticamente. Dewey (1934/2008) cuestiona la separación entre experiencia estética y experiencia ordinaria. Una obra o una práctica adquiere cualidad estética cuando las partes de la experiencia se organizan hacia una consumación significativa; por ello, la estética no es un lujo añadido al conocimiento, sino una manera de estructurar la atención y la relación con el entorno.

En educación, esta perspectiva desplaza el énfasis desde el producto final hacia el proceso de percibir, seleccionar, probar, revisar y otorgar forma. La consecuencia pedagógica es decisiva: una clase de arte centrada exclusivamente en copiar un modelo puede utilizar materiales artísticos sin generar una experiencia de indagación, mientras que una propuesta que obliga a justificar elecciones, revisar soluciones y relacionar forma con intención activa operaciones cognitivas complejas.

Eisner (2002/2004) profundiza esta idea al sostener que las artes cultivan formas de

Licencia
CC-By-NC-ND

pensamiento vinculadas con el juicio cualitativo. En numerosos problemas escolares se enseña que existe una respuesta correcta previamente definida; en la producción artística, en cambio, el estudiante debe aprender a reconocer cuándo una relación visual, sonora, corporal o narrativa funciona de acuerdo con un propósito que puede modificarse durante el proceso.

La incertidumbre no desaparece, se vuelve parte del aprendizaje. Este rasgo es especialmente pertinente para la educación contemporánea porque muchos problemas sociales y profesionales exigen decidir con información incompleta, comparar alternativas y asumir que diferentes soluciones pueden ser defendibles. El valor educativo del arte no consiste en reemplazar el razonamiento lógico, sino en ampliar el repertorio de modos de razonamiento.

Vygotsky (1930/2009) permite comprender la imaginación desde una perspectiva distinta a la idea romántica del talento innato. La actividad creadora recombina elementos de la experiencia y depende, por tanto, de la riqueza de las vivencias, los lenguajes y las mediaciones culturales disponibles. Esta tesis resulta particularmente útil para la escuela: si la imaginación se nutre de la experiencia, entonces democratizar el acceso a repertorios artísticos y culturales amplía materiales para pensar y crear.

Al mismo tiempo, la producción no ocurre en vacío; utiliza signos, géneros, técnicas y convenciones aprendidas socialmente. De aquí se desprende que la educación artística necesita equilibrio entre exploración y conocimiento disciplinar. Una pedagogía que solo invita a “expresarse libremente” puede abandonar al estudiante a los recursos que ya posee, mientras que una enseñanza excesivamente prescriptiva puede impedir apropiaciones personales.

La investigación reciente sobre pensamiento creativo coincide parcialmente con estos fundamentos. Samaniego et al. (2024) revisaron 187 estudios vinculados con creatividad en educación artística y diseño y encontraron especial presencia de aprendizaje experiencial, enfoques interdisciplinarios y propuestas STEAM.

El dato es relevante porque muestra que la creatividad se estudia cada vez menos como atributo aislado y más como capacidad que se despliega en ambientes de resolución de problemas y producción. Sin embargo, una revisión amplia no autoriza a afirmar que cualquier estrategia interdisciplinaria produce creatividad.

La diversidad de definiciones e instrumentos sigue siendo un problema. Por ello, en la práctica educativa conviene especificar qué se pretende desarrollar: fluidez de ideas, originalidad, flexibilidad, elaboración, capacidad de formular problemas o producción de soluciones pertinentes.

La relación entre creatividad y pensamiento crítico merece especial atención porque ambos términos suelen aparecer juntos en discursos educativos. Wechsler et al. (2023), al revisar estudios empíricos que midieron ambas capacidades, encontraron asociaciones que iban de no significativas a altas y señalaron que la relación depende del tipo de medición y de características de las muestras.

El hallazgo cuestiona la fórmula según la cual fomentar creatividad equivale automáticamente a desarrollar pensamiento crítico. En una experiencia artística pueden generarse numerosas ideas sin someterlas a examen; del mismo modo, una actividad crítica puede evaluar opciones sin producir alternativas novedosas.

Pedagógicamente, la integración exige diseñar ciclos en los que el estudiante imagine, argumente, contraste, reciba retroalimentación, revise y vuelva a producir.

Esta secuencia aproxima la educación artística a la noción de aprendizaje significativo cuando el término se utiliza con precisión y no como sinónimo de una clase agradable. Un aprendizaje adquiere significado cuando el nuevo contenido puede relacionarse de manera sustantiva con estructuras de conocimiento y experiencia

Licencia
CC-By-NC-ND

previas, y cuando el estudiante comprende las relaciones que organiza.

Las artes ofrecen recursos particularmente fértiles para construir esas conexiones porque permiten traducir conceptos entre lenguajes. Representar visualmente una idea histórica, construir una escena teatral sobre un conflicto social o producir una composición sonora a partir de patrones matemáticos no garantiza comprensión, pero puede obligar a reorganizar el contenido para expresarlo en otra forma. Esa transformación hace visibles interpretaciones y errores que una repetición verbal puede ocultar.

El potencial interdisciplinario, no obstante, plantea un riesgo: instrumentalizar el arte hasta vaciarlo de su especificidad. Si la música solo se usa para memorizar datos, la pintura para decorar productos de otra asignatura o el teatro para "hacer divertida" una exposición, el arte queda subordinado a fines externos.

La integración curricular más sólida conserva preguntas y criterios propios de los lenguajes artísticos. Un proyecto interdisciplinario de calidad no utiliza las artes como envoltura, sino que permite que modos de observación, composición, interpretación y representación transformen la comprensión del tema común.

Esta distinción es coherente con Eisner y con las revisiones contemporáneas sobre arts-based learning: el aporte aparece cuando el lenguaje artístico participa en la producción de conocimiento, no cuando funciona únicamente como recurso motivacional.

En la formación docente, Møller-Skau y Lindstøl (2022) realizaron una revisión sistemática de estudios sobre enseñanza y aprendizaje basados en artes. Su síntesis identificó cambios en emociones, disposición para actuar y actitudes de futuros docentes, y propuso que estas experiencias abren posibilidades epistemológicas.

El interés de este hallazgo para el presente objetivo es doble. Primero, muestra que la mediación artística puede afectar no solo conocimientos declarativos, sino maneras de posicionarse ante la práctica. Segundo, recuerda que los docentes necesitan experimentar ellos mismos procesos artísticos reflexivos si se espera que los incorporen con sentido pedagógico.

La formación basada únicamente en técnicas de "actividades creativas" corre el riesgo de producir recetas desconectadas de una comprensión del porqué y para qué de la experiencia estética.

El componente socioemocional constituye otra línea importante, aunque requiere cautela. Freedman et al. (2022) mapearon investigación sobre aprendizaje social y emocional en educación artística y mostraron un campo en expansión, pero también la necesidad de fortalecer la base empírica y la claridad conceptual.

El arte puede ofrecer condiciones para reconocer emociones, elaborar experiencias y considerar perspectivas ajenas, especialmente cuando se trabaja con narrativas, imágenes o representaciones que permiten cierta distancia simbólica.

No obstante, sería excesivo atribuir a las artes por sí solos resultados terapéuticos o de bienestar. La educación artística no es equivalente a intervención clínica, y sus efectos dependen de la seguridad del ambiente, la competencia docente, la continuidad y la forma en que se acompañan las interpretaciones.

Esta precisión es necesaria porque el discurso de la "formación integral" puede volverse tan amplio que pierda capacidad analítica. Decir que el arte desarrolla lo cognitivo, emocional, social, ético y creativo solo es útil si se explican mecanismos y condiciones.

En el plano cognitivo, la producción y apreciación pueden demandar atención a relaciones cualitativas, interpretación simbólica y juicio. En el plano socioemocional, ciertas prácticas favorecen expresión, escucha y perspectiva.

Licencia
CC-By-NC-ND

En el plano social, proyectos colectivos exigen negociación y coordinación. En el plano ético, las obras pueden abrir preguntas sobre responsabilidad, memoria o representación. Ninguna de estas dimensiones aparece de manera automática; cada una requiere decisiones didácticas específicas y formas de evaluación coherentes.

La cultura, por su parte, no debe ser tratada como un inventario de manifestaciones. Bourdieu (1979/2007) mostró que los repertorios culturales están atravesados por relaciones de poder y por desigualdades en la distribución del capital cultural. La escuela puede ampliar horizontes, pero también puede presentar como neutral un canon que favorece a quienes ya dominan sus códigos.

Esta tensión obliga a revisar qué obras se seleccionan, qué formas de lenguaje se consideran legítimas y qué conocimientos comunitarios quedan fuera. Una educación cultural democrática no resuelve el problema sustituyendo un canon por otro; necesita enseñar a comprender cómo se construyen los criterios de legitimidad y, simultáneamente, garantizar acceso a repertorios diversos que ningún estudiante debería recibir solo por herencia familiar.

García Canclini (1990/2010) aporta herramientas para analizar una realidad en la que los estudiantes consumen y producen cultura a través de circuitos híbridos. Las fronteras entre alta cultura, cultura popular y cultura mediática son porosas; una misma persona puede transitar entre música tradicional, series globales, videojuegos, memes, festividades locales y contenidos de plataformas. Ignorar esta ecología cultural vuelve artificial la enseñanza.

Sin embargo, incorporar referentes juveniles sin análisis tampoco garantiza pertinencia. El reto consiste en convertirlos en objetos de lectura: quién produce, qué códigos utiliza, qué modelos de género o éxito reproduce, cómo circula, qué economía lo sostiene y cómo dialoga o entra en tensión con tradiciones locales.

La digitalización intensifica este desafío. Hoy la producción cultural cotidiana está mediada por algoritmos de recomendación, edición accesible, inteligencia artificial generativa y plataformas que convierten la atención en valor económico. En este contexto, la alfabetización artística se aproxima a la alfabetización mediática. Analizar composición, montaje, apropiación, autoría, estilo y circulación ayuda a comprender que las imágenes y narrativas digitales no son transparentes.

La educación artística puede aportar herramientas para preguntar cómo se construye una representación y qué efectos produce. A su vez, la educación cultural aporta el contexto para reconocer que tecnologías aparentemente universales operan sobre lenguajes, archivos y jerarquías históricas.

El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística de 2024 resulta significativo precisamente porque amplía la mirada más allá de la asignatura de artes. El documento vincula educación cultural y artística con derechos humanos y culturales, diversidad, patrimonio, creatividad, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.

Su enfoque permite distinguir entre enseñar artes, enseñar a través de las artes y construir entornos educativos culturalmente pertinentes. Estas modalidades pueden coexistir, pero no son intercambiables. La primera exige conocimientos disciplinares; la segunda utiliza procesos artísticos como mediación para otros aprendizajes; la tercera revisa el conjunto de relaciones entre currículo, contexto, identidad y participación cultural.

La identidad cultural aparece entonces como proceso y no como esencia. En educación, hablar de identidad exige evitar dos extremos: la homogeneización, que supone una cultura común sin diferencias, y el esencialismo, que atribuye a cada grupo rasgos fijos.

Banks (2015) ha mostrado que la educación multicultural implica transformar contenidos,

Licencia
CC-By-NC-ND

procesos de construcción del conocimiento y condiciones de equidad, no simplemente añadir celebraciones de grupos diversos. Desde esta perspectiva, el arte puede funcionar como archivo de experiencias y como espacio de negociación identitaria.

Una canción, un bordado, una fotografía familiar o una pieza de arte contemporáneo pueden ser leídos como producciones situadas, atravesadas por migraciones, género, clase, territorio y memoria.

La investigación de Martínez Estrada, Best Rivero y González Pérez (2021) sobre identidad cultural desde la educación artística ilustra la preocupación por convertir este vínculo en objeto didáctico. Su relevancia no está en generalizar un modelo específico a todos los contextos, sino en mostrar que la identidad puede trabajarse mediante secuencias pedagógicas intencionales.

Esto implica seleccionar problemas, repertorios y prácticas que permitan al estudiante reconocer continuidades y transformaciones, comparar perspectivas y producir representaciones propias. La identidad se fortalece no solo mediante afirmación, sino también mediante comprensión histórica y capacidad de explicar por qué ciertas prácticas son significativas.

El patrimonio cultural ofrece un terreno privilegiado para este trabajo. La educación patrimonial puede vincular historia, memoria, territorio, artes y participación comunitaria. Sin embargo, su potencial crítico depende de que el patrimonio no se presente como un conjunto de objetos intocables.

Todo proceso de patrimonialización selecciona: algo se conserva, se nombra, se exhibe y se transmite mientras otras memorias quedan en segundo plano. Enseñar patrimonio implica, por tanto, preguntar quién decide qué merece conservarse, qué relatos acompañan a los bienes y cómo cambian sus significados. Esta mirada convierte museos, archivos, edificios, fiestas, lenguas y prácticas artesanales en fuentes para investigar la sociedad.

El riesgo de la folklorización aparece cuando la diversidad cultural se reduce a vestimenta, gastronomía, danza o efemérides descontextualizadas. Tales expresiones pueden ser pedagógicamente valiosas, pero pierden profundidad si no se estudian sus historias, transformaciones y conflictos.

Una práctica cultural no es una pieza congelada del pasado; se modifica con migraciones, mercados, políticas públicas y apropiaciones. Por ello, el patrimonio vivo puede ser un punto de encuentro entre generaciones y un laboratorio para analizar continuidad y cambio. La participación de portadores de saberes, artistas locales, colectivos y familias puede enriquecer el currículo, siempre que se evite convertir a las comunidades en objetos exóticos de observación.

La interculturalidad añade una dimensión relacional. No basta con que diferentes culturas estén representadas en el aula; importa cómo se establecen las relaciones entre sus saberes y sujetos. Una pedagogía intercultural exige condiciones de diálogo en las que las diferencias puedan expresarse sin que una voz sea tratada de antemano como medida universal de las demás.

El arte puede facilitar este encuentro porque permite aproximarse a experiencias complejas sin reducirlas inmediatamente a proposiciones abstractas. Pero también puede reproducir apropiaciones o estereotipos. De ahí la importancia de enseñar procedencia, contexto, autoría y relaciones de poder, especialmente cuando se trabajan símbolos de pueblos indígenas o comunidades históricamente subordinadas.

Freire (1970/2011) resulta especialmente pertinente para comprender esta relación entre cultura y diálogo. La lectura del mundo precede y acompaña la lectura de la palabra; los sujetos llegan a la escuela con interpretaciones construidas en su experiencia.

Una educación artística inspirada en esta idea no parte de una hoja en blanco, sino de repertorios visuales, sonoros y narrativos ya

Licencia
CC-By-NC-ND

presentes en la vida del estudiante. El trabajo pedagógico consiste en hacerlos visibles, problematizarlos y ponerlos en relación con otros repertorios. Así, la cultura de origen no es ni obstáculo que deba superarse ni límite que no pueda cruzarse, sino punto de partida para ampliar la comprensión.

Giroux (2011/2013) subraya la dimensión pública de esta tarea. La cultura educa también fuera de la escuela mediante medios, industrias del entretenimiento, publicidad y plataformas. Por ello, la educación cultural debe formar capacidades para leer críticamente esos espacios.

En este punto, las artes contemporáneas ofrecen recursos valiosos porque con frecuencia trabajan con apropiación, archivo, intervención, performance y crítica institucional. Incorporarlas permite discutir no solo "qué significa una obra", sino quién puede hablar, qué se considera arte, cómo se construye una audiencia y qué instituciones legitiman determinadas prácticas. Tales preguntas conectan educación estética con ciudadanía cultural.

La ciudadanía cultural no debe confundirse con adhesión a una identidad nacional homogénea. Implica posibilidad de acceder, participar, producir y disputar significados en la vida cultural. En sociedades diversas, la educación puede ampliar esta ciudadanía cuando garantiza contacto con bienes culturales, desarrolla lenguajes para interpretarlos y reconoce la producción de los propios estudiantes. También puede restringirla cuando reserva la experiencia artística para quienes tienen recursos extracurriculares.

Desde esta perspectiva, la desigualdad en educación artística no es un asunto menor: quienes reciben menos oportunidades pierden no solo una actividad recreativa, sino acceso a formas de expresión, redes de participación y repertorios que pueden influir en trayectorias educativas y profesionales.

Esta discusión conduce al currículo. Apple (2012) ha mostrado que el conocimiento escolar es resultado de selecciones sociales y políticas; la jerarquización de asignaturas no responde únicamente a una lógica pedagógica neutral. En sistemas donde las evaluaciones de alto impacto se concentran en lectura, matemáticas y ciencias, las escuelas pueden reducir tiempo destinado a artes, aunque los documentos curriculares declaren su importancia.

El problema no se resuelve enfrentando disciplinas. Más productivo es cuestionar una concepción estrecha de calidad educativa que identifica lo importante con lo fácilmente estandarizable. Las artes también pueden evaluarse, pero requieren criterios capaces de reconocer procesos, decisiones, interpretación y desarrollo, no solo respuestas uniformes.

La evaluación constituye, de hecho, uno de los puntos más delicados. Si se califica únicamente la destreza técnica, se corre el riesgo de penalizar trayectorias desiguales de acceso previo. Si se evalúa solo participación, se transmite la idea de que en las artes no existen conocimientos ni criterios.

Una evaluación formativa puede considerar intención, exploración, uso de recursos, capacidad de revisar, argumentación de decisiones, relación con referentes y reflexión sobre el proceso. Los portafolios, bitácoras, conversaciones de crítica y presentaciones comentadas permiten documentar aprendizaje sin reducirlo a una única medida. Esta forma de evaluación también hace visible que la creatividad no equivale a ocurrencia espontánea: incluye trabajo, revisión y conocimiento del campo.

La mediación docente es la condición que atraviesa todas las dimensiones anteriores. Un mismo recurso artístico puede producir aprendizajes muy distintos según las preguntas, el tiempo de exploración, la retroalimentación y la relación con el contexto. La evidencia revisada en formación docente indica que trabajar con artes puede modificar actitudes y disposiciones, pero también revela la necesidad de preparar a

Licencia
CC-By-NC-ND

los profesores para manejar incertidumbre y procesos abiertos.

Muchos docentes han sido formados en modelos donde enseñar significa controlar respuestas; una práctica artística de indagación exige tolerar resultados no previstos sin renunciar a la orientación pedagógica.

La formación profesional debería incluir, por ello, tres componentes articulados. El primero es experiencia directa con lenguajes artísticos: no para convertir a todo docente en artista profesional, sino para comprender desde dentro las dificultades de crear, interpretar y revisar.

El segundo es conocimiento didáctico: saber formular consignas, secuenciar procesos, ofrecer retroalimentación y evaluar. El tercero es conocimiento cultural y ético: reconocer procedencias, evitar estereotipos, discutir apropiación y trabajar con comunidades de manera respetuosa. Cuando alguno falta, la integración se debilita. La técnica sin reflexión puede volverse manualidad; la teoría sin experiencia puede producir discursos abstractos; la apertura cultural sin herramientas didácticas puede quedar en buenas intenciones.

La disponibilidad de recursos también importa, aunque no debe reducirse a equipamiento costoso. Las artes requieren tiempo, espacio, materiales y acceso a repertorios, pero pueden desarrollarse con medios modestos cuando existe diseño pedagógico.

Lo que sí resulta difícil sustituir es la continuidad. Proyectos aislados, festivales anuales o actividades conmemorativas pueden ser valiosos, pero no construyen por sí mismos capacidades sostenidas. La educación artística necesita progresión: aprender a observar, usar técnicas, conocer referentes, formular intenciones y revisar producciones a lo largo del tiempo. Del mismo modo, la educación cultural requiere acumulación de experiencias de diálogo y análisis, no eventos ocasionales de “diversidad”.

La colaboración con instituciones culturales puede ampliar las oportunidades. Museos, centros culturales, bibliotecas, archivos, agrupaciones artísticas y portadores de patrimonio poseen recursos que la escuela no siempre puede reproducir. Sin embargo, la visita escolar solo adquiere profundidad cuando se integra a una secuencia antes, durante y después.

Preparar preguntas, investigar el contexto, registrar observaciones y producir respuestas posteriores convierte la salida en experiencia educativa. La colaboración más sólida ocurre cuando docentes y agentes culturales diseñan juntos y reconocen que sus saberes son distintos pero complementarios.

La tecnología abre posibilidades similares. Herramientas de edición de audio, video e imagen, recorridos virtuales, archivos digitalizados y plataformas de publicación permiten que estudiantes produzcan y compartan con audiencias reales. La inteligencia artificial generativa introduce además preguntas sobre autoría, originalidad, entrenamiento con obras preexistentes y criterios de valoración.

En lugar de ignorar estas tecnologías o aceptarlas sin crítica, la educación artística puede convertirlas en objeto de análisis. Comparar decisiones humanas y generadas, documentar procesos, discutir derechos y sesgos y examinar qué significa “crear” cuando una herramienta propone resultados son problemas plenamente artísticos y culturales.

Esta situación refuerza una idea central: el arte en la escuela no se justifica porque sea inmune a la tecnología, sino porque ofrece un campo privilegiado para pensar críticamente la relación entre técnica, intención y significado. La facilidad para producir imágenes no elimina la necesidad de alfabetización visual; la aumenta.

Cuanto más abundantes son las representaciones, más importante resulta comprender encuadre, selección, estilo, contexto y circulación. La educación cultural, a su vez, ayuda a situar la novedad tecnológica dentro de historias más largas de reproducción, apropiación y cambio de los medios.

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/379q2a20
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

Las políticas educativas deben atender también la equidad de acceso. Si las artes se desplazan al ámbito extracurricular, las familias con mayor ingreso pueden compensar mediante clases privadas, visitas, instrumentos o viajes, mientras otras dependen casi por completo de la escuela.

Esta desigualdad confirma la pertinencia del argumento de Bourdieu sobre capital cultural y obliga a mirar la educación artística como cuestión de justicia educativa. Ofrecer experiencias de calidad en la escuela pública no garantiza por sí solo igualdad social, pero reduce la dependencia del origen familiar para acceder a ciertos lenguajes y espacios culturales.

En este punto, el Marco de UNESCO de 2024 y su guía de aplicación posterior aportan una orientación útil: la educación cultural y artística debe ser inclusiva, contextualizada y articulada con formación docente, alianzas y políticas. Su principal aporte para la discusión es desplazar el debate de la defensa retórica hacia la implementación.

Si los países reconocen formalmente el valor de cultura y artes, el siguiente problema es cómo traducir ese reconocimiento en tiempo curricular, recursos, formación, evaluación y acceso. La brecha entre declaración y práctica constituye uno de los hallazgos más persistentes de la literatura revisada.

El análisis permite además cuestionar la oposición entre excelencia artística e inclusión. Una educación inclusiva no exige renunciar a la calidad ni a la enseñanza de técnicas; exige diversificar rutas de participación y evitar que un único tipo de habilidad previa determine quién puede aprender.

La excelencia puede entenderse como desarrollo riguroso respecto del punto de partida, claridad de intención, dominio progresivo de recursos y capacidad de reflexión. Esta concepción permite mantener expectativas altas sin convertir la clase en un filtro para seleccionar a quienes ya muestran talento.

La participación de estudiantes con distintas capacidades también obliga a ampliar la idea de lenguaje artístico. Movimiento, sonido, tacto, imagen, palabra y tecnologías de apoyo ofrecen múltiples modos de expresión.

La accesibilidad no debe añadirse al final, sino incorporarse al diseño. Cuando una actividad admite distintas formas de percibir y producir, puede enriquecer el aprendizaje de todo el grupo. Este principio coincide con una visión de la educación artística como campo multimodal y cuestiona la dependencia exclusiva de instrucciones verbales o productos uniformes.

La discusión sobre arte, cultura y educación desemboca así en una concepción más exigente de formación integral. Integral no significa sumar dimensiones en una lista, sino reconocer que pensamiento, emoción, cuerpo, memoria, identidad y relación social se entrelazan en la experiencia educativa.

Las artes hacen visible esa interdependencia porque una producción requiere simultáneamente percepción, decisión, conocimiento, afecto y relación con convenciones culturales. La cultura proporciona los marcos dentro de los cuales esas producciones adquieren sentido. Por eso, separar radicalmente arte y cultura empobrece el análisis: toda práctica artística es cultural, aunque no toda práctica cultural sea artística.

La revisión también muestra que los argumentos más sólidos no necesitan atribuir a las artes beneficios ilimitados. Su defensa académica gana rigor cuando reconoce límites. No existe evidencia para sostener que cualquier actividad artística mejore automáticamente el rendimiento general, cure problemas emocionales o produzca ciudadanía democrática.

Sí existe fundamento teórico y evidencia empírica para afirmar que determinadas experiencias artísticas, diseñadas con continuidad y reflexión, pueden favorecer procesos de creatividad, interpretación, expresión, perspectiva y aprendizaje; y que una

Licencia
CC-By-NC-ND

educación culturalmente pertinente puede fortalecer identidad, pertenencia y comprensión de la diversidad. La diferencia entre ambas formulaciones es esencial para evitar retórica y orientar decisiones pedagógicas verificables.

Una cuestión adicional es la relación entre educación artística y transferencia de aprendizajes. Durante años, parte de la defensa pública de las artes se apoyó en la expectativa de que estudiar música, teatro o artes visuales produciría mejoras generales en otras asignaturas.

Esta estrategia tuvo una ventaja política, porque tradujo el valor de las artes al lenguaje dominante del rendimiento, pero también un costo conceptual: subordinó su legitimidad a beneficios externos. La investigación educativa contemporánea obliga a ser más precisa. Algunas experiencias muestran asociaciones con habilidades específicas, pero la transferencia lejana es difícil de demostrar y depende de semejanzas entre tareas, duración de la intervención y calidad del diseño.

Desde el objetivo de este artículo, el argumento más sólido no necesita prometer que el arte elevará por sí mismo todas las calificaciones. Su valor formativo puede defenderse por aprendizajes propios —percepción, simbolización, composición, interpretación, juicio, producción cultural— y por transferencias cercanas que ocurren cuando esas operaciones se hacen explícitas y se conectan deliberadamente con otros problemas.

Esta precisión modifica también la manera de planear proyectos interdisciplinarios. Si se espera que una experiencia artística contribuya a la comprensión de un contenido de historia, ciencias o lengua, el docente debe identificar la operación común.

Por ejemplo, observar variaciones de forma y patrón puede relacionarse con clasificación científica; construir una puesta en escena de un conflicto histórico puede exigir interpretar fuentes y posiciones; diseñar una pieza visual sobre datos ambientales puede requerir seleccionar, jerarquizar y representar información.

La transferencia no se produce porque dos asignaturas aparezcan juntas en un proyecto, sino porque el estudiante reconoce y utiliza una forma de razonamiento en más de un contexto. Hacer visible esa relación mediante preguntas metacognitivas —qué decisión tomaste, qué evidencia utilizaste, qué cambió al representar la idea de otro modo— fortalece la posibilidad de que el aprendizaje trascienda la actividad concreta.

El lugar del error es otra aportación relevante. En modelos de enseñanza orientados a respuestas correctas, el error suele aparecer como desviación que debe eliminarse. En los procesos artísticos, un resultado imprevisto puede convertirse en información para decidir el siguiente paso. Esto no significa romantizar cualquier error, sino aprender a distinguir entre accidente productivo, problema técnico y decisión que necesita revisión.

La práctica de bocetar, ensayar, editar y volver a intentar introduce una temporalidad pedagógica distinta: el producto se entiende como versión y el aprendizaje como proceso acumulativo. Tal enfoque puede fortalecer autonomía porque el estudiante deja de esperar que el docente indique cada corrección y desarrolla criterios para diagnosticar su propio trabajo.

Para que esto ocurra, la retroalimentación debe describir relaciones y formular preguntas, no limitarse a juicios globales como “bonito”, “creativo” o “mal hecho”.

La crítica colectiva, habitual en distintos campos artísticos, puede convertirse en una práctica de argumentación si se conduce con reglas claras. Comentar una obra de un compañero obliga a separar preferencia personal de observación fundamentada, utilizar vocabulario específico y considerar la intención del autor.

Licencia
CC-By-NC-ND

Quien recibe comentarios aprende a escuchar interpretaciones que no controla y a decidir cuáles incorporará. Esta dinámica es formativamente rica porque muestra que el significado se construye en relación con audiencias y contextos. Sin embargo, también puede producir exposición o competencia si el ambiente no es seguro.

La mediación docente debe enseñar formas de crítica respetuosa, distinguir persona y producción y evitar que la autoridad del grupo silencie propuestas minoritarias. De este modo, la educación artística puede contribuir a prácticas democráticas concretas: escuchar, argumentar, disentir y revisar sin convertir la diferencia en descalificación.

La experiencia corporal merece mayor atención en esta discusión. Gran parte de la escolaridad moderna ha privilegiado actividades sedentarias y lenguajes verbales, como si el cuerpo fuera un soporte secundario del pensamiento. Danza, teatro, performance, música y prácticas visuales manuales recuerdan que aprender también implica ritmo, gesto, coordinación, espacialidad y memoria corporal.

Esta dimensión no debe reducirse a “descargar energía”. El cuerpo produce y comunica conocimiento: una postura modifica el sentido de una escena, una secuencia de movimiento organiza temporalidad y una técnica manual incorpora saberes que no siempre pueden describirse completamente antes de ejecutarse. Reconocer esta dimensión amplía la formación integral y resulta especialmente pertinente para estudiantes que encuentran barreras en formas exclusivamente lingüísticas de participación.

La pluralidad de lenguajes también permite revisar el concepto de inclusión. Una escuela inclusiva no consiste solo en permitir que todos estén presentes, sino en ofrecer modos diversos de acceder, participar y demostrar aprendizaje. Las artes pueden contribuir porque trabajan con combinaciones de imagen, sonido, movimiento, objeto y palabra.

No obstante, la multimodalidad por sí sola no elimina barreras. Una actividad visual puede excluir a quien no cuenta con adaptaciones; una actividad musical puede depender de habilidades motoras específicas; una representación pública puede ser difícil para estudiantes con determinadas necesidades. El criterio debe ser diseñar alternativas equivalentes y mantener el propósito formativo. La flexibilidad de medios es una fortaleza de las artes cuando se acompaña de planificación accesible.

Otro eje es la relación entre producción y apreciación. En ocasiones la educación artística se divide entre “hacer” y “conocer obras”, como si fueran procesos separados. La revisión teórica sugiere que se potencian mutuamente. Producir permite comprender desde dentro problemas de material, forma y decisión; apreciar ofrece repertorios, conceptos y soluciones históricas que amplían lo que el estudiante puede imaginar.

Una enseñanza exclusivamente productiva corre el riesgo de repetir fórmulas conocidas; una enseñanza exclusivamente expositiva convierte el arte en historia de objetos ajenos. El diálogo entre ambas dimensiones permite preguntar cómo resolvieron otros artistas problemas semejantes, qué convenciones utilizaron, por qué fueron significativas en su tiempo y qué puede aprenderse de ellas sin imitarlas mecánicamente.

La selección de repertorios requiere un criterio igualmente riguroso. Ampliar el canon no significa reemplazar obras históricamente reconocidas por un conjunto de ejemplos elegidos solo para cumplir cuotas de representación. Significa construir relaciones que permitan estudiar tradiciones dominantes, producciones locales, arte popular, culturas indígenas, prácticas contemporáneas y medios digitales con preguntas comparables sobre forma, función, contexto y circulación.

De esta manera, la diversidad no queda confinada a una semana temática. El estudiante puede observar cómo diferentes sociedades han representado el cuerpo, el territorio, lo sagrado, el poder o la vida cotidiana, y cómo esas

vol. 2, no. 2, enero-junio 2026
ISSN Electrónico 3122-444X
DOI: 10.65299/379q2a20
https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es

Licencia
CC-By-NC-ND

representaciones cambian cuando cambian las condiciones históricas.

En América Latina, esta perspectiva adquiere especial importancia por la coexistencia de patrimonios indígenas, afrodescendientes, europeos, mestizos y migrantes, además de fuertes desigualdades territoriales. La educación cultural puede contribuir a reconocer esta complejidad sin convertirla en relato armónico.

Las historias de intercambio incluyen también colonización, silenciamiento lingüístico, apropiación y resistencia. Trabajar artísticamente con estos procesos requiere cuidado ético y fuentes confiables. No todo símbolo puede desprenderse de su contexto y reutilizarse como decoración escolar. Investigar significado, procedencia y uso contemporáneo enseña respeto y, al mismo tiempo, fortalece competencias de investigación documental.

El vínculo entre arte y memoria social se vuelve especialmente visible cuando las comunidades han atravesado violencia, desplazamiento o transformación acelerada. Murales, fotografías, monumentos, canciones, archivos comunitarios y testimonios pueden actuar como dispositivos de memoria.

En el aula, su análisis permite estudiar cómo diferentes grupos narran un mismo acontecimiento y por qué ciertas versiones alcanzan mayor visibilidad. La finalidad educativa no es imponer una memoria oficial alternativa, sino enseñar a trabajar con fuentes, reconocer posiciones y comprender que recordar también es interpretar. Este tratamiento conecta educación artística con historia y ciudadanía sin diluir la especificidad de los lenguajes visuales, sonoros o performativos.

La relación entre cultura y sostenibilidad constituye otro desarrollo reciente. El Marco de UNESCO de 2024 vincula explícitamente educación cultural y artística con futuros sostenibles. Esta conexión puede parecer lejana si sostenibilidad se entiende solo en términos ambientales. Sin embargo, las prácticas culturales organizan formas de habitar, producir, consumir y relacionarse con el territorio.

Artesanías, arquitectura vernácula, diseño, celebraciones y conocimientos locales contienen respuestas históricas a materiales y entornos específicos, aunque no deban idealizarse. Estudiarlas permite discutir continuidad, adaptación y presión del mercado.

A la vez, el arte contemporáneo ha convertido la crisis climática en tema y material de trabajo, ofreciendo recursos para representar escalas y temporalidades difíciles de percibir en la experiencia cotidiana.

La educación artística puede aportar a esta discusión sin asumir que sensibilización equivale a cambio de conducta. Una instalación sobre residuos puede provocar reflexión, pero su efecto dependerá de la profundidad del proyecto y de las oportunidades para conectar representación con investigación y acción.

Un enfoque riguroso podría combinar datos, análisis de materiales, estudio de prácticas culturales y producción artística. Así, la obra no sustituye la evidencia científica; la traduce, problematiza o hace perceptibles dimensiones que un gráfico por sí solo no comunica. Esta colaboración entre lenguajes constituye una forma de interdisciplinariedad más exigente que la simple decoración de contenidos ambientales.

La noción de autoría también está cambiando. En prácticas comunitarias, digitales y colaborativas, la figura del autor individual convive con procesos colectivos, remix y apropiación. La escuela puede utilizar esta transformación para discutir propiedad intelectual, reconocimiento y ética. Cuando un estudiante toma una imagen de internet, modifica una obra o utiliza un generador de inteligencia artificial, no basta con preguntar si el resultado es original.

Es necesario analizar qué fuentes intervienen, qué trabajo previo se reutiliza, cómo se atribuye y qué decisiones humanas permanecen. Estas preguntas fortalecen una alfabetización cultural

Licencia
CC-By-NC-ND

indispensable para participar responsablemente en ecosistemas digitales.

La inteligencia artificial generativa intensifica la necesidad de documentar proceso. Si una herramienta puede producir en segundos una imagen técnicamente convincente, la evaluación educativa no puede basarse únicamente en apariencia final. Bitácoras, versiones, decisiones, referencias y justificaciones adquieren mayor valor.

Esta transformación puede ser pedagógicamente positiva: obliga a desplazar la atención desde el objeto terminado hacia el pensamiento que lo sostiene. También exige actualizar la formación docente para distinguir usos de exploración, edición, simulación y sustitución, y para establecer criterios de transparencia. La pregunta educativa relevante no es si la tecnología "hace arte" en abstracto, sino qué aprende el estudiante al utilizarla de determinada manera.

La discusión sobre evaluación debe incluir la autoevaluación. Cuando el estudiante compara su trabajo con criterios previamente discutidos y explica qué modificaría, desarrolla una forma de metacognición que puede ser más importante que la calificación final.

La autoevaluación no consiste en asignarse una nota, sino en aprender a mirar el propio proceso con distancia. En artes, esta capacidad se entrena al revisar bocetos, grabaciones, ensayos o versiones. La coevaluación añade otras perspectivas y enseña que los criterios pueden aplicarse de manera argumentada. Para evitar arbitrariedad, los criterios deben ser suficientemente claros para orientar y suficientemente abiertos para no uniformar resultados.

El tiempo curricular condiciona la profundidad de estos procesos. Una sesión aislada puede introducir una técnica, pero difícilmente permite investigar, producir, recibir retroalimentación y revisar. La continuidad es particularmente importante para estudiantes con poca experiencia previa, quienes necesitan familiarizarse con materiales y vocabularios antes de asumir decisiones complejas.

Cuando el tiempo se reduce, las actividades tienden a simplificarse y el producto decorativo desplaza la indagación. Por ello, la defensa curricular de las artes no debe centrarse solo en su presencia nominal, sino en la suficiencia y organización del tiempo para que exista progresión real.

La gestión escolar influye igualmente. Un director que considera las artes únicamente como apoyo para festivales puede orientar recursos y expectativas hacia productos de exhibición, dejando poco espacio para procesos experimentales que no culminan en presentaciones espectaculares.

En cambio, una cultura institucional que valora investigación, proceso y colaboración permite que el arte dialogue con otros proyectos sin perder autonomía. Esto muestra que la integración no depende exclusivamente del profesor de artes. Requiere decisiones de liderazgo, horarios, espacios, materiales y reconocimiento del trabajo pedagógico que ocurre antes de una exposición o presentación pública.

Las familias y comunidades también intervienen en la valoración. En contextos donde las artes se perciben como poco útiles para el futuro laboral, los programas educativos necesitan comunicar con claridad qué se aprende y cómo se evalúa. Esta comunicación debe evitar promesas exageradas.

Explicar que el estudiante aprende a observar, planificar, producir, colaborar, interpretar y argumentar ofrece una descripción más concreta que afirmar simplemente que "se vuelve creativo". Las muestras de proceso, portafolios comentados y conversaciones con familias pueden hacer visibles aprendizajes que una obra final no revela por sí sola.

La relación con el trabajo profesional merece un tratamiento similar. La educación cultural y

Licencia
CC-By-NC-ND

artística no debe justificarse únicamente por formar artistas, pero tampoco conviene ignorar que las industrias culturales y creativas constituyen campos laborales complejos. Diseño, producción audiovisual, gestión cultural, patrimonio, animación, comunicación visual, mediación museística y creación digital demandan combinaciones de competencias artísticas, tecnológicas y organizativas.

Mostrar estas trayectorias puede ampliar expectativas, especialmente en estudiantes que desconocen el campo. Aun así, el valor de la educación artística excede la empleabilidad: forma capacidades de participación cultural que pertenecen a toda persona, independientemente de su profesión.

Finalmente, la investigación educativa sobre arte y cultura necesita fortalecer la descripción de contextos latinoamericanos. Buena parte de las revisiones internacionales se alimenta de estudios producidos en sistemas con recursos, tradiciones curriculares y categorías que no siempre coinciden con las realidades regionales.

Esto no invalida sus hallazgos, pero limita la transferencia directa. Se requieren estudios que documenten escuelas urbanas y rurales, comunidades indígenas, educación media y superior, programas comunitarios y experiencias digitales en condiciones locales. La investigación documental, como la desarrollada aquí, permite identificar categorías y preguntas; el siguiente paso consiste en observar cómo operan en escenarios concretos y qué modificaciones requieren.

La formación de públicos es otro aspecto que suele quedar fuera del currículo. Aprender arte no significa únicamente producir; también implica aprender a asistir, observar, escuchar y conversar en torno a producciones culturales. Estas prácticas construyen disposiciones que facilitan el acceso posterior a museos, conciertos, teatro, cine de autor, bibliotecas y espacios comunitarios.

Desde la perspectiva del capital cultural, este aprendizaje tiene una dimensión de equidad: las instituciones escolares pueden ofrecer códigos de acceso que algunas familias transmiten de manera cotidiana y otras no. La finalidad no es imponer hábitos de consumo cultural considerados superiores, sino ampliar la capacidad de elección.

Un estudiante que conoce diversos repertorios puede aceptar, rechazar o combinar propuestas con mayor información que quien solo ha tenido contacto con aquello que el mercado o el entorno inmediato le ofrece.

Esta ampliación de repertorios debe ir acompañada de conversación interpretativa. Preguntar “¿te gustó?” puede ser un inicio, pero no basta para construir una lectura. Preguntas sobre lo que se observa, las relaciones formales, las emociones que produce, el contexto, las decisiones del autor y las posibles interpretaciones enseñan a pasar de reacción a argumento.

La educación estética no elimina el gusto personal; lo vuelve más consciente. El estudiante puede sostener que una obra no le agrada y, al mismo tiempo, reconocer su complejidad o relevancia histórica. Esta capacidad de distinguir valoración personal, análisis y contexto constituye una forma de pensamiento crítico que puede trasladarse a otros consumos culturales y mediáticos.

La literatura y las artes narrativas ocupan un lugar particular en esta formación porque permiten ensayar perspectivas. Leer o representar una historia no equivale automáticamente a desarrollar empatía, pero puede crear condiciones para considerar motivaciones y experiencias distintas de las propias.

El efecto depende de la selección de obras y de la conversación posterior. Narrativas estereotipadas pueden reforzar prejuicios; narrativas complejas pueden cuestionarlos. Por ello, la mediación debe evitar utilizar obras solo

Licencia
CC-By-NC-ND

como “mensajes” morales. Su riqueza reside precisamente en que personajes, voces y conflictos admiten tensiones que obligan a interpretar en lugar de repetir una moraleja predeterminada.

En música ocurre algo semejante. Reducirla a acompañamiento ambiental o memorización desaprovecha su estructura como forma de pensamiento temporal. Escuchar comparativamente permite identificar patrones, variaciones, tensiones y resoluciones; interpretar exige coordinación, atención y respuesta a otros; componer obliga a organizar decisiones en el tiempo.

Además, los repertorios musicales permiten estudiar migraciones, tecnologías, identidades juveniles, mercados y apropiaciones. Una educación musical culturalmente situada puede partir de prácticas cercanas a los estudiantes y abrirlas hacia otras tradiciones, evitando tanto el desprecio por lo popular como la aceptación acrítica de todo consumo masivo.

Las artes visuales, por su parte, resultan centrales en una época en que buena parte de la información circula mediante imágenes. La alfabetización visual comprende más que reconocer elementos formales; incluye analizar quién mira, desde dónde, qué queda fuera del encuadre y qué convenciones hacen que una representación parezca natural.

Publicidad, fotografía periodística, interfaces, mapas, infografías y redes sociales pueden estudiarse junto con obras artísticas porque comparten problemas de selección y composición. Esta aproximación conecta la educación artística con la vida cotidiana y muestra que interpretar imágenes es una competencia ciudadana, no una especialidad reservada a quienes desean dedicarse profesionalmente al arte.

El teatro y las prácticas performativas aportan una dimensión relacional específica. Asumir un papel requiere comprender objetivos, circunstancias y relaciones; construir una escena exige coordinar espacio, tiempo, voz y cuerpo. En proyectos educativos, estas prácticas pueden utilizarse para explorar conflictos históricos o sociales, pero deben evitar la simplificación de experiencias sensibles.

Representar discriminación, violencia o desigualdad sin preparación puede trivializar aquello que pretende problematizar. La investigación previa, el establecimiento de límites y la reflexión posterior son indispensables. La potencia del teatro reside en hacer perceptible una situación y abrir preguntas, no en simular que una breve representación reproduce fielmente la experiencia de quienes la han vivido.

La cultura escolar misma puede ser objeto de análisis artístico. Murales, ceremonias, uniformes, arquitectura, carteles, himnos y formas de ocupar los espacios comunican valores sobre autoridad, pertenencia y memoria.

Invitar a los estudiantes a documentar visualmente su escuela, mapear sonidos, reconstruir historias de objetos o diseñar intervenciones temporales convierte el entorno inmediato en campo de investigación. Este tipo de proyecto cumple varias funciones: conecta aprendizaje con experiencia, desarrolla observación, produce archivo y abre discusión sobre quién decide cómo se representa una comunidad. También demuestra que la cultura no es un tema externo que se visita, sino una trama que se produce diariamente dentro de la institución.

La relación entre arte y lenguaje académico ofrece otra posibilidad. Muchos estudiantes pueden comprender una experiencia antes de encontrar palabras precisas para explicarla.

Dibujos, mapas conceptuales visuales, dramatizaciones o composiciones pueden funcionar como formas intermedias de elaboración. Sin embargo, el proceso educativo debe incluir traducción y reflexión: explicar qué representa una decisión, relacionarla con conceptos y reconocer lo que se gana o se pierde al cambiar de lenguaje.

Licencia
CC-By-NC-ND

De este modo, la multimodalidad no sustituye la escritura académica, sino que puede prepararla y enriquecerla. Esta articulación resulta especialmente útil en procesos de investigación escolar y formación superior.

Desde el punto de vista institucional, documentar experiencias es indispensable para que los programas de arte y cultura no dependan únicamente del entusiasmo de una persona. Planeaciones, registros de proceso, muestras comentadas, instrumentos de evaluación y reflexiones docentes permiten construir memoria pedagógica y mejorar decisiones.

La documentación también favorece investigación de la práctica: comparar grupos, identificar dificultades recurrentes y observar progresión. Cuando estos registros se comparten en comunidades profesionales, el conocimiento deja de ser anecdótico y puede contribuir a una cultura escolar de mejora. Esta es una vía concreta para aproximar práctica e investigación sin exigir que cada docente realice estudios formales complejos.

En suma, la discusión ampliada muestra que el valor educativo del arte y la cultura se despliega en una red de relaciones: conocimiento disciplinar, experiencia estética, contexto cultural, mediación docente, evaluación, acceso y política institucional. Aislar uno de estos componentes produce explicaciones incompletas.

La creatividad sin repertorio puede volverse repetición de fórmulas conocidas; el repertorio sin producción puede convertirse en información inerte; la diversidad sin análisis puede caer en folklorización; la tecnología sin ética puede ocultar problemas de autoría; y la inclusión sin diseño puede permanecer como declaración. La formación educativa actual necesita articular estos elementos con continuidad y propósito.

La relación entre investigación y práctica artística también merece una consideración específica en educación superior. En diversos programas, la creación puede constituirse en una vía de indagación cuando el proceso se documenta, se sitúa conceptualmente y se somete a reflexión crítica. Esto no significa que toda producción artística sea automáticamente investigación académica.

Para adquirir ese carácter necesita una pregunta, diálogo con antecedentes, decisiones metodológicas y un explicitación de lo aprendido mediante el proceso. Introducir a los estudiantes en esta lógica puede ampliar la comprensión de lo que significa investigar sin abandonar criterios de rigor.

La obra, el proceso y la escritura reflexiva pueden funcionar como componentes complementarios, especialmente en campos donde el conocimiento tácito, corporal o visual tiene un peso relevante.

Esta perspectiva resulta pertinente para la formación profesional en arte, cultura y educación porque evita una separación artificial entre creador, investigador y docente. Quien enseña puede investigar su práctica; quien crea puede producir conocimiento sobre materiales, públicos o contextos; quien gestiona cultura puede analizar mediaciones y participación.

La articulación no elimina las diferencias entre roles, pero favorece profesionales capaces de justificar decisiones y aprender de la evidencia. En instituciones de posgrado, esta integración puede traducirse en proyectos que combinen revisión documental, intervención educativa, producción artística y evaluación reflexiva, siempre que cada componente responda a preguntas claras y que las conclusiones se deriven de los datos o materiales efectivamente analizados.

La dimensión ética atraviesa todos estos procesos. Trabajar con imágenes de comunidades, testimonios, archivos familiares o expresiones tradicionales implica responsabilidades de consentimiento, atribución y representación. La escuela debe enseñar que la disponibilidad técnica de un material no equivale a autorización ética para utilizarlo.

Licencia
CC-By-NC-ND

Este principio adquiere mayor importancia en redes sociales, donde fotografías y videos pueden circular fuera del contexto original. Los proyectos culturales necesitan anticipar quién verá los productos, cómo se protegerán datos personales y de qué manera se reconocerán las contribuciones. La ética, así entendida, no es un requisito administrativo externo a la creación, sino parte de las decisiones que determinan el sentido social de una práctica artística.

La participación comunitaria puede fortalecer esta dimensión cuando se construye de manera recíproca. Invitar a un artesano, músico, cronista o colectivo local no debería reducirse a extraer información para una actividad escolar. Es preferible definir propósitos compartidos, reconocer saberes y, cuando sea posible, devolver productos útiles a la comunidad: archivos organizados, exposiciones acordadas, registros, materiales educativos o espacios de diálogo.

Este enfoque transforma la relación entre escuela y entorno. Los estudiantes comprenden que investigar cultura implica responsabilidad con personas concretas y que el conocimiento se produce mediante relaciones, no únicamente mediante consulta de fuentes impresas.

Consideradas en conjunto, estas implicaciones refuerzan la tesis central del artículo. El arte y la cultura adquieren valor educativo cuando se trabajan con la misma seriedad intelectual que cualquier otro campo: preguntas bien formuladas, fuentes, técnicas, criterios, discusión, revisión y responsabilidad ética. Su especificidad reside en que amplían las formas de producir y comunicar conocimiento y hacen visible la dimensión simbólica de la vida social.

En una época marcada por sobreabundancia informativa, automatización y circulación acelerada de imágenes, esa capacidad de detenerse, percibir, contextualizar, interpretar y crear con intención no constituye un lujo curricular. Es una forma de preparación para comprender y participar en la complejidad contemporánea.

La cuestión de la transferencia de aprendizajes merece una cautela adicional. Parte de la defensa pública de la educación artística se ha apoyado en la expectativa de que participar en actividades artísticas produzca mejoras generales en rendimiento, creatividad o habilidades sociales.

Sin embargo, la evidencia disponible aconseja distinguir entre los aprendizajes propios del campo artístico y los efectos que eventualmente pueden trasladarse a otros dominios. Schneider y Rohmann (2021) muestran que los estudios experimentales y cuasiexperimentales informan resultados diversos según la competencia observada y las características de la intervención.

Esto obliga a formular el argumento educativo con mayor precisión: el valor de las artes no depende de demostrar que sustituyen o mejoran automáticamente aprendizajes de otras disciplinas. Su contribución puede defenderse por las capacidades específicas que movilizan —percepción, simbolización, interpretación, producción, juicio cualitativo y comunicación— y, cuando se plantean efectos transferibles, estos requieren evidencia específica y diseños que permitan atribuirlos razonablemente.

Esta precisión también modifica la manera de entender la evaluación. Si la enseñanza artística pretende formar capacidad de decisión, interpretación y producción, una evaluación limitada al producto final ofrece información insuficiente sobre el aprendizaje.

Resulta necesario atender al proceso: cómo el estudiante formula una intención, selecciona recursos, pruebas alternativas, explica sus elecciones, responde a la retroalimentación y revisa lo producido.

En este punto, la evaluación puede recuperar su sentido formativo sin reducir la experiencia estética a una escala rígida. Los criterios deben ser explícitos, pero suficientemente sensibles a la diversidad de soluciones posibles. Esta característica distingue la evaluación artística de modelos centrados exclusivamente en respuestas únicas y, al mismo tiempo, impide confundir

Licencia
CC-By-NC-ND

apertura con ausencia de rigor. La pluralidad de resultados no elimina la necesidad de fundamentar decisiones ni de reconocer el dominio técnico y conceptual que cada lenguaje artístico exige.

La misma exigencia de rigor se aplica a la dimensión cultural. Una educación culturalmente pertinente no consiste en añadir celebraciones, objetos tradicionales o referencias locales de manera ocasional, sino en analizar cómo se producen, transmiten y transforman los significados.

Desde esta perspectiva, la cultura local puede entrar al aula como fuente de conocimiento y como objeto de interrogación. El estudiante puede reconocer pertenencias y memorias sin asumir que son homogéneas o inmutables. Esta tensión es especialmente importante en sociedades donde conviven patrimonios indígenas, expresiones populares, industrias culturales y repertorios digitales globales.

El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) sitúa precisamente la diversidad, los derechos culturales y la participación entre los ejes de una integración educativa más amplia. Su alcance es normativo, pero resulta útil para mostrar que la discusión contemporánea ya no separa con facilidad educación artística, ciudadanía cultural e inclusión.

Para la práctica pedagógica, el desafío consiste en convertir esos principios en experiencias concretas de investigación, creación, diálogo y reflexión.

Otro aspecto que se desprende del contraste bibliográfico es la necesidad de preservar la especificidad de los lenguajes artísticos. La integración curricular puede enriquecer el aprendizaje, pero pierde fuerza cuando el arte se utiliza únicamente como vehículo para enseñar contenidos de otra asignatura.

Una dramatización, una composición visual o una secuencia sonora poseen problemas técnicos, convenciones, decisiones formales e historias propias que también deben ser aprendidas. La interdisciplinariedad resulta pedagógicamente fértil cuando existe reciprocidad entre los campos: el contenido disciplinar modifica la producción artística y, a su vez, el lenguaje artístico obliga a reorganizar la comprensión del contenido.

De esta manera se evita que las artes sean reducidas a recurso decorativo o motivacional. El estudiante no solo ilustra lo que ya sabía; debe traducir, seleccionar, estructurar y comunicar, operaciones que pueden hacer visibles comprensiones y dificultades que permanecerían ocultas en una respuesta exclusivamente verbal. Esta relación explica por qué la calidad de la consigna y de la mediación docente resulta más importante que la simple presencia de materiales o actividades artísticas.

La revisión también permite reconocer una dimensión de equidad que atraviesa el acceso a las experiencias culturales. Si determinados repertorios, instituciones, tecnologías o prácticas artísticas están disponibles de manera desigual, la escuela puede ampliar oportunidades o reproducir esas diferencias.

La perspectiva de Bourdieu obliga a considerar que la familiaridad con códigos culturales valorados académicamente no se distribuye de forma homogénea; la propuesta intercultural de Banks, por su parte, orienta hacia un currículo capaz de reconocer pluralidad de experiencias sin renunciar al acceso a conocimientos más amplios.

En consecuencia, democratizar la educación artística no significa limitar a cada estudiante a las expresiones de su entorno inmediato, sino partir de ellas para ampliar repertorios y capacidades de interpretación.

El desafío consiste en ofrecer acceso a obras, prácticas y lenguajes diversos, al mismo tiempo que se legitiman saberes comunitarios y se enseñan herramientas para analizarlos críticamente.

Esta doble operación —reconocimiento y ampliación— evita tanto la imposición de un

Licencia
CC-By-NC-ND

canon único como una concepción cerrada de la identidad. En términos formativos, la cultura se convierte así en un espacio de encuentro, conflicto y negociación de significados, y no en un inventario estático de tradiciones.

RESULTADOS

La síntesis del corpus permitió identificar cinco resultados principales vinculados directamente con el objetivo. El primero es que el arte funciona como una forma de mediación cognitiva cuando las actividades exigen observar, representar, comparar, interpretar y revisar.

La convergencia entre Dewey, Eisner y Vygotsky ofrece un fundamento teórico consistente para esta afirmación, mientras las revisiones recientes sobre creatividad y enseñanza basada en artes muestran que los resultados más prometedores aparecen en experiencias activas, experienciales e interdisciplinarias.

El hallazgo no equivale a sostener una transferencia general e inmediata hacia todas las áreas académicas; indica, más precisamente, que las prácticas artísticas pueden movilizar operaciones cognitivas complejas que deben ser enseñadas y evaluadas en su contexto.

El segundo resultado se refiere a creatividad y pensamiento crítico. La literatura confirma que ambas capacidades pueden trabajarse conjuntamente, pero no deben tratarse como sinónimos. Las prácticas artísticas ofrecen situaciones propicias para producir alternativas y tomar decisiones bajo condiciones de ambigüedad; el pensamiento crítico se fortalece cuando esas decisiones deben justificarse, contrastarse y revisarse.

En consecuencia, el diseño pedagógico más coherente combina momentos de exploración divergente con momentos de análisis y argumentación. Este resultado corrige una tendencia frecuente en el discurso educativo: atribuir creatividad a cualquier actividad expresiva sin considerar conocimientos, criterios, revisión o pertinencia.

El tercer resultado muestra que la cultura actúa como mediadora del aprendizaje y como espacio de construcción identitaria. La revisión de Bourdieu, García Canclini, Banks, Freire y estudios recientes sobre identidad cultural permite observar que el currículo nunca es culturalmente neutro. Integrar cultura significa reconocer repertorios locales y contemporáneos, pero también enseñar a interrogarlos.

Las propuestas más consistentes evitan tanto la imposición de un canon único como la celebración superficial de la diversidad. El aprendizaje culturalmente pertinente vincula saber escolar y experiencia, amplía repertorios y crea condiciones para que el estudiante pueda explicar, comparar y resignificar prácticas culturales.

El cuarto resultado corresponde al patrimonio. Su potencial educativo reside en conectar memoria, territorio y conocimiento, especialmente cuando se trabaja como problema y no como decoración. El patrimonio permite articular fuentes, relatos, objetos, prácticas y espacios; favorece preguntas sobre continuidad, cambio, selección y poder. No obstante, la revisión identifica como limitaciones la folklorización, la escasa formación docente y el tratamiento episódico.

El valor formativo aumenta cuando los estudiantes investigan, documentan, entrevistan, interpretan y producen respuestas propias, y cuando las comunidades participan como interlocutoras y no solo como objeto de observación.

El quinto resultado es transversal: los efectos educativos dependen de condiciones de implementación. La mera inclusión nominal de artes y cultura en el currículo no garantiza los resultados atribuidos. Se requieren tiempo, continuidad, formación docente, criterios de evaluación, acceso a repertorios y posibilidades de colaboración con instituciones y agentes culturales.

Licencia
CC-By-NC-ND

La evidencia revisada sobre formación docente muestra que las experiencias basadas en artes pueden transformar disposiciones y maneras de comprender la práctica, pero también que el profesor necesita herramientas para conducir procesos abiertos. UNESCO, desde el plano de política, coincide en señalar la necesidad de integración sistémica y contextualizada.

Para ordenar estos resultados sin fragmentar la discusión, el siguiente cuadro resume la relación entre dimensión, mecanismo pedagógico, evidencia esperable y principal cautela interpretativa.

Dimensión	Mecanismo pedagógico	Aporte documentado	Cautela
Experiencia estética y cognición	Observación, representación, juicio y revisión	Amplía modos de percibir, interpretar y resolver problemas cualitativos	No toda actividad manual constituye indagación artística
Creatividad y pensamiento crítico	Generación de alternativas, argumentación, contraste y reelaboración	Favorece pensamiento divergente y evaluación razonada cuando ambos se enseñan explícitamente	Creatividad y pensamiento crítico no son equivalentes ni se transfieren automáticamente
Cultura e identidad	Vinculación entre repertorios, experiencia y análisis sociocultural	Fortalece pertenencia, contextualización y comprensión de diversidad	Puede reproducir estereotipos si la diversidad se folkloriza
Patrimonio y memoria	Investigación de objetos, prácticas, relatos y territorios	Conecta saber escolar con memoria social y favorece interpretación histórica	El patrimonio debe analizarse como selección histórica, no como legado neutro
Dimensión socioemocional	Expresión simbólica, perspectiva, producción colectiva	Puede favorecer reconocimiento emocional, empatía y disposición al diálogo	Educación artística no equivale a terapia; los efectos dependen del contexto

La lectura conjunta de los resultados permite responder a la pregunta que orientó el estudio: el arte y la cultura contribuyen a la formación educativa cuando se constituyen en experiencias de conocimiento, interpretación y participación, no cuando se limitan a actividades accesorias.

El pensamiento crítico se fortalece en la medida en que el estudiante aprende a leer representaciones, justificar decisiones y reconocer perspectivas; la identidad cultural se trabaja cuando los repertorios propios y ajenos se analizan histórica y relacionalmente; y los aprendizajes significativos se favorecen cuando los contenidos se conectan con experiencias y se transforman mediante lenguajes diversos. Estas contribuciones están mediadas por el currículo, la formación docente y las condiciones institucionales.

Un hallazgo adicional es la necesidad de evitar dos discursos extremos. El primero minimiza las artes porque no siempre producen mejoras fácilmente medibles en pruebas estandarizadas; el segundo las presenta como solución general para creatividad, bienestar, convivencia y rendimiento.

La revisión no respalda ninguno. El valor educativo de las artes puede sostenerse por los aprendizajes específicos y las formas de experiencia que posibilitan, sin exigir que demuestren utilidad mediante resultados ajenos a su campo. Al mismo tiempo, cuando se atribuyen beneficios transferibles, estos deben formularse con precisión y respaldarse con diseños adecuados.

El contraste de la literatura internacional reciente refuerza una interpretación prudente de estos resultados. En conjunto, las revisiones

Licencia
CC-By-NC-ND

examinadas muestran tres regularidades: los efectos asociados con la educación artística varían según el lenguaje, la población, la duración y el diseño de la intervención; las experiencias activas, experienciales e interdisciplinarias aparecen con frecuencia en los estudios sobre pensamiento creativo y formación docente; y las dimensiones socioemocionales constituyen un campo relevante, aunque todavía heterogéneo en definiciones y procedimientos de medición. Por ello, la evidencia no respalda atribuir beneficios uniformes a cualquier actividad artística ni reducir su legitimidad educativa a resultados cuantificables ajenos al propio campo.

Más bien, obliga a especificar qué experiencia se desarrolla, con qué propósito, bajo qué condiciones pedagógicas y mediante qué indicadores se valora su contribución (Schneider & Rohmann, 2021; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Freedman et al., 2022; Samaniego et al., 2024).

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar, desde una perspectiva documental y crítica, el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, con énfasis en pensamiento crítico, identidad cultural y aprendizajes significativos. La revisión permite concluir, en primer término, que ambos campos deben ser comprendidos como componentes constitutivos de la experiencia educativa y no como complementos ornamentales.

El arte aporta modos de conocer basados en percepción, simbolización, imaginación, juicio cualitativo y producción; la cultura proporciona los marcos de significado mediante los cuales esas experiencias se interpretan, se vinculan con identidades y se insertan en relaciones sociales. Su integración educativa adquiere profundidad cuando ambas dimensiones se articulan.

En relación con el pensamiento crítico, la conclusión principal es que las artes pueden ofrecer condiciones favorables para su desarrollo cuando el proceso pedagógico exige algo más que expresión espontánea. Interpretar una obra, decidir entre alternativas, explicar una elección formal, contrastar representaciones y revisar una producción son operaciones que demandan argumentación y juicio. La creatividad, por su parte, puede favorecerse mediante exploración y generación de posibilidades, pero la revisión reciente muestra que no debe confundirse con pensamiento crítico. Una formación sólida necesita alternar apertura y evaluación: imaginar lo que podría ser y examinar por qué una posibilidad resulta pertinente.

Respecto de la identidad cultural, el análisis muestra que la educación no transmite cultura desde una posición neutral. Selecciona repertorios y legitima formas de conocimiento. Por ello, integrar cultura exige revisar esas selecciones y abrir espacios para que los estudiantes relacionen experiencias locales, tradiciones, culturas juveniles y circuitos globales sin reducirlas a imágenes fijas.

La identidad educativa más fecunda no es la que encierra al sujeto en una pertenencia esencializada, sino la que le permite reconocer genealogías, comprender transformaciones, dialogar con diferencias y producir nuevas formas de expresión. El arte contribuye a este proceso porque hace posible representar y discutir experiencias que no siempre se agotan en el lenguaje conceptual.

El patrimonio cultural confirma esta misma lógica. Su valor pedagógico no reside únicamente en conservar o admirar bienes, sino en investigar cómo una sociedad construye memoria y decide qué transmite. Trabajado críticamente, el patrimonio vincula contenidos escolares con territorio, relatos familiares, archivos, prácticas comunitarias y debates públicos.

Puede fortalecer pertenencia y comprensión histórica, pero también puede reproducir visiones simplificadas si se presenta como tradición inmóvil. La educación patrimonial requiere contextualización, participación comunitaria y preguntas sobre selección, cambio y poder.

Licencia
CC-By-NC-ND

En cuanto a los aprendizajes significativos, la revisión permite sostener que las artes pueden favorecer conexiones profundas cuando exigen a reorganizar el conocimiento en lenguajes distintos y a relacionarlo con experiencias previas. No se trata de afirmar que dibujar, dramatizar o musicalizar un contenido lo vuelve automáticamente significativo.

El aporte aparece cuando la transformación del contenido exige comprenderlo, tomar decisiones y explicar relaciones. De esta manera, las artes pueden funcionar como mediaciones cognitivas y no solo como estrategias de motivación.

El tratamiento metodológico de la literatura permitió identificar una conclusión que atraviesa todo el estudio: los resultados dependen de la calidad de la implementación. La presencia curricular, por sí sola, es insuficiente. Se necesitan docentes formados, continuidad, tiempo, recursos, criterios de evaluación y acceso a repertorios diversos.

También son relevantes las alianzas con instituciones culturales y comunidades, siempre que formen parte de secuencias pedagógicas y no de actividades aisladas. Esta conclusión coincide con el giro reciente de las orientaciones internacionales, que ya no se limitan a proclamar el valor de la educación cultural y artística, sino que insisten en condiciones sistémicas para hacerla efectiva.

La formación docente constituye, por ello, una prioridad. Los profesores requieren experiencia con procesos artísticos, conocimientos didácticos y herramientas para abordar diversidad cultural, patrimonio y producción digital. La revisión de estudios sobre arts-based teaching en formación inicial sugiere que estas experiencias se asocian con cambios en actitudes, disposiciones y maneras de comprender la práctica. Sin embargo, para que ese aprendizaje se traduzca en aula debe acompañarse de planificación, evaluación y reflexión.

La creatividad docente no consiste en acumular actividades llamativas, sino en construir situaciones de aprendizaje en las que forma, contenido y contexto mantengan una relación pedagógica justificable.

La digitalización añade una responsabilidad nueva. En un entorno saturado de imágenes, narrativas audiovisuales, algoritmos e inteligencia artificial generativa, la educación artística y cultural puede contribuir a una alfabetización crítica de la representación. Comprender cómo se construye una imagen, qué decisiones incorpora, de dónde provienen sus referentes y cómo circula es parte de la formación ciudadana contemporánea. Al mismo tiempo, las tecnologías amplían las posibilidades de producción y acceso. El desafío educativo no es optar entre tradición y tecnología, sino enseñar a situar ambas histórica y críticamente.

En términos de política educativa, la revisión conduce a una conclusión prudente pero firme: reducir arte y cultura a espacios residuales empobrece el currículo porque restringe formas de conocimiento y participación que otras áreas no sustituyen por completo. Esto no implica restar importancia a ciencias, matemáticas o lenguajes, sino rechazar una jerarquía basada exclusivamente en aquello que resulta más sencillo de estandarizar.

Una educación pertinente para sociedades diversas y tecnológicamente mediadas necesita capacidades analíticas, creativas, expresivas e interculturales. Las artes y la cultura pueden contribuir de manera específica a esas capacidades cuando se les reconoce densidad epistemológica y pedagógica.

Finalmente, el estudio permite delimitar con mayor precisión lo que puede afirmarse y lo que aún requiere investigación. La literatura ofrece fundamentos robustos para reconocer el valor formativo de experiencias artísticas y culturales bien diseñadas, y evidencia prometedora sobre creatividad, reflexión, identidad y dimensiones socioemocionales.

Sin embargo, persisten heterogeneidad metodológica y dificultades para comparar

Licencia
CC-By-NC-ND

intervenciones. Futuras investigaciones empíricas deberían describir con detalle las prácticas, considerar duración y mediación docente, utilizar instrumentos válidos y analizar efectos en contextos específicos, particularmente en América Latina.

Más que buscar una prueba definitiva de que "el arte mejora la educación", conviene investigar qué experiencias artísticas, para qué propósitos, con qué estudiantes, bajo qué condiciones y mediante qué mecanismos se relacionan con aprendizajes relevantes.

En síntesis, el tratamiento del tema permite sostener que arte y cultura son estratégicos para una formación educativa humanista, crítica e intercultural precisamente porque amplían las maneras de percibir, representar, argumentar y pertenecer.

Su aporte más profundo no consiste en decorar la escuela ni en ofrecer una pausa frente a los aprendizajes considerados "serios", sino en recordar que educar implica formar sujetos capaces de producir sentido en un mundo compartido. Cuando el currículo reconoce esta función y la acompaña con rigor pedagógico, las artes y la cultura dejan de ocupar la periferia y se convierten en parte sustantiva de una educación socialmente pertinente.

Referencias

1. Apple, M. W. (2012). Educación y poder. Routledge.

2. Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Routledge.

3. Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural. En Campo del poder y reproducción social. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1979).

4. Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

5. Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós. (Obra original publicada en inglés en 2002).

6. Freedman, K., Cornwall, J. M., Schulte, C. M., Carpenter II, B. S., & Castro, J. C. (2022). Mapping research with a systematic review: The example of social and emotional learning in art education. Studies in Art Education, 63(4), 296–312. https://doi.org/10.1080/00393541.2022.2116679

7. Freire, P. (2011). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

8. García Canclini, N. (2010). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Debolsillo/Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1990).

9. Giroux, H. A. (2012). La educación y la crisis del valor de lo público: Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Criatura Editora.

10. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

11. Martínez Estrada, V., Best Rivero, A., & González Pérez, E. (2021). La formación de la identidad cultural del estudiante desde las clases de educación artística. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 12(2), 18–31.

12. Møller-Skau, M., & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: "Crystallising" student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 109, 103545. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545

Licencia
CC-By-NC-ND

13. Nussbaum, M. C. (2016). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz. (Obra original publicada en inglés en 2010).

14. Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. Education Sciences, 14(2), 192. https://doi.org/10.3390/educsci14020192

15. Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. Frontiers in Psychology, 12, 623935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935

16. UNESCO. (2024). UNESCO Framework for Culture and Arts Education. UNESCO.

17. UNESCO. (2025). Framework for Culture and Arts Education: Implementation guidance. UNESCO.

18. Vygotsky, L. S. (2009). La imaginación y el arte en la infancia. Akal. (Trabajo original publicado en 1930).

19. Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2023). Revisiting creativity and critical thinking through content analysis. Journal of Creativity, 33(2),

Licencia
CC-By-NC-ND