

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 092 AJUSCO  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II.**

TESIS  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
DE LA LÍNEA  
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN  
(TICE)

PRESENTA  
LIZZETT MORALES GUZMÁN

DIRECTOR DE TESIS  
DRA. MARÍA ESTELA NAVARRO ROBLES

CD. DE MÉXICO, FEBRERO DE 2024



Rectoría  
Secretaría Académica  
Coordinación de Posgrado

Ciudad de México, 07 de febrero, 2024

## DESIGNACIÓN DE JURADO

### RUTH ANGÉLICA BRIONES FRAGOSO

PRESENTE

La Coordinación de Posgrado, tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el **Examen de Crudo** del(a) estudiante **Lizzett Morales Guzmán** de la Generación 2020-2022, quien presenta la tesis: **"Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño institucional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II"**, para la obtención de Crudo de **Maestro(a) en Desarrollo Educativo**. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Luz María Garay Cruz
SECRETARIO:	Ruth Angélica Briones Fragoso
VOCAL:	Larisa Márquez Vázquez
SUPLENTE:	Mariana Rodríguez Velázquez
SUPLENTE:	María Estela Navarro Robles

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

  
**JUAN MARIO RANCS MORALES**  
MAestrÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

  
**MIGUEL ÁNCEL VERTIZ GALVÁN**  
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante  
c.c.p. Expediente

## **Agradecimientos**

A todos y cada uno de ustedes, quiero expresarles mi más profundo agradecimiento por su apoyo, acompañamiento, enseñanzas, dedicación y tiempo; pues gracias a ello, puedo concluir con esta meta personal y sin ustedes no hubiera sido posible.

Toda mi admiración y respeto.

### **Coordinación de Posgrado y Maestría en Desarrollo Educativo**

#### **Universidad Pedagógica Nacional**

Dr. Miguel Ángel Vértiz Galván

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Dr. Juan Mario Ramos Morales

Mtra. Ingrid Ortiz Alfaro

Gabriela Machuca Fernández

### **Línea Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (TICE).**

#### **Universidad Pedagógica Nacional**

Dra. Verónica Hoyos Aguilar

Dra. Luz María Garay Cruz

Mtra. Ruth Angélica Briones Fragoso

Mtra. Mariana Rodríguez Velázquez

### **Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia**

#### **Universidad Nacional Autónoma de México**

Mtra. Larisa Enríquez Vázquez

Muchas gracias.

## **Agradecimientos**

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento hacia el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por el apoyo académico brindado durante mi proceso de formación profesional y la realización de este proyecto.

## **Dedicatorias**

En primer lugar, dedico este proyecto a Dios quien ha sido mi sustento a lo largo de este camino. A él toda la gloria, la honra y la alabanza.

A Juan Pablo mi amado esposo, compañero y mejor amigo; por impulsarme, ayudarme, acompañarme y no soltar mi mano en todo este camino.

A Leví mi hijo hermoso, por creer siempre en mí, por tu apoyo y amor.

A mi mamá, gracias por todas tus oraciones y esta meta alcanzada también es tuya.

A mi abuelita y mis tíos por siempre estar al pendiente de mi en esta etapa y por sus oraciones.

Los amo mucho.



Secretaría Académica  
Coordinación de Posgrado  
Maestría en Desarrollo Educativo

Ciudad de México, a 31 de agosto de 2022

### CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DE TESIS

#### COORDINACIÓN DE POSGRADO

Presente

Se hace constar que C. Lizett Morales Guzmán, estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Línea de Formación: Tecnología de la Información y la Comunicación en Educación, ha concluido su tesis intitulada: Incorporación de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia, y ha observado los requisitos académicos contenidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, en el apartado referente a la Obtención de Diplomas y Grados en la Universidad Pedagógica Nacional, para ser presentado como documento escrito para la obtención del Grado.

Atentamente

"Educar Para Transformar"

Dra. María Estela Navarro Robles

Nombre y firma del(a) Tutor(a)

c.c.p. Expediente

## Contenido

Introducción .....	10
Justificación .....	17
Marco teórico .....	21
1.1. La teoría crítica de Herbert Marcuse.....	21
1.1.2. Marcuse y la educación.....	23
1.1.3 La técnica y la tecnología para Marcuse.....	30
1.1.3.1. Técnica.....	31
1.1.3.2. Tecnología.....	33
1.2. Marcuse: el arte, la estética y la emancipación. ....	41
1.2.1. Arte.....	42
1.2.2. Noción de experiencia estética .....	44
1.2.3. Emancipación .....	45
1.3. Pedagogía crítica de Paulo Freire. ....	48
1.3.1. Pedagogía del oprimido.....	48
1.3.2. Pedagogía crítica para la libertad .....	51
1.4. De la concepción industrial de la educación a distancia a las experiencias de aprendizaje ..	54
1.4.1. Teoría de industrialización de Otto Peters.....	55
1.4.2. Teorías del aprendizaje.....	62
1.5. Educación a distancia, diseño y modelos instruccionales .....	66
1.5.1. Educación a distancia .....	66
1.5.2. Diseño instruccional .....	67
1.5.3. Diseñador instruccional y experto en contenido .....	72
1.6. Vínculos entre teoría y pedagogía crítica, teoría del aprendizaje y educación a distancia....	76
Metodología .....	79
2.1. Diseño de la investigación .....	79
2.2. Enfoque de la investigación.....	80
2.3. Técnicas de recolección de datos .....	84
2.4. Instrumento de recolección de datos.....	84
2.5. Técnicas de procesamiento de datos.....	85
Estudio de caso.....	86
3.1. Selección del caso: .....	86

3.2. Descripción del caso:.....	93
3.3. Las sesiones de trabajo: .....	97
Sesión 1. ....	97
Sesión 2 .....	98
Sesión 3 .....	100
Sesión 4 .....	102
Sesión 5. Resultado de la intervención: Manifestación de la experiencia estética, la teoría y la práctica .....	106
Resultados y análisis.....	112
4.1. Conclusiones de la intervención:.....	112
4.2. Hallazgos.....	113
4.2.1. Hallazgo 1. Durante los resultados de la propuesta de la intervención .....	114
4.2.2. Hallazgo 2. Respecto a la experiencia estética. ....	115
4.2.3. Hallazgo 3. Respecto al diseño instruccional.....	117
4.2.4. Hallazgo 4. Respecto al diseñador instruccional y el experto en contenido. ....	119
Conclusiones .....	124
El uso de la IA para la corrección de textos.....	128
Citas y referencias bibliográficas .....	131
Índice de tablas .....	134
Índice de ilustraciones.....	134

–“Yo lo que trato de enseñarle a mis alumnos, es que podemos vivir con la subjetividad; de hecho, la vida misma implica esa subjetividad, lo que yo trato es que ellos aprendan a través de una experiencia. Si ellos no tienen la experiencia entonces no van a aprender nada, esa es una idea que a mí me funciona para toda mi vida.

Ahora en pandemia, fíjate que esta experiencia estética me parece que es un poco difícil, la hemos tenido que ir implementando porque no la sabemos llevar o producir a través de estas distancias que estamos comentando ¿Cómo hacemos esa cercanía? No quiero que sean mis amigos, pero sí quiero que por lo menos perciban algo.

¿Cómo hago para que ellos perciban?”- Erman Lango, M. (2022)

## Introducción

Los antecedentes de esta investigación tienen sus inicios a comienzos del año 2020, con la llegada de la pandemia por COVID- 19 a la Ciudad de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, implementó distintas acciones para continuar con la formación de los estudiantes en nivel superior; una de estas acciones llamada educación remota de emergencia<sup>1</sup>.

Pero, para el caso de la Facultad de Artes y Diseño (FAD), la educación remota de emergencia evidenció la necesidad de establecer estudios empíricos que permitieran dar solución a las distintas situaciones que enfrentaban día a día los docentes, respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las artes en ese momento histórico.

Aunque con anterioridad se había comenzado con el trabajo para la transición de las asignaturas en modalidad a distancia dentro de la FAD; la asignatura de Estética II impartida por la Mtra. Minette Erman Lango, presenta características especiales que la hacen única e imposible de adaptar al guión y diseño instruccional con el que se había trabajado hasta ese momento; razón por la cual hace de su estudio a profundidad, desde la metodología de estudio de caso y la investigación acción, un tema relevante y de interés para los investigadores orientados a la enseñanza aprendizaje de las artes para la modalidad a distancia.

Como muestra representativa, proporciona elementos que requieren del análisis tales como que en ella interviene no sólo contenidos teóricos y prácticos, que pueden adaptarse de forma convencional a un guión instruccional; sino también estéticos; no en el sentido de la belleza, sino más bien en el de la vivencia y experiencia estética, vista como una forma de emancipación al liberar a las personas de una falsa

---

<sup>1</sup> Modalidad educativa que utilizaron las instituciones educativas para dar continuidad a la educación durante la pandemia de COVID-19; se caracterizó por el uso de Internet como medio de comunicación entre profesores y alumnos.

[https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n\\_remota\\_de\\_emergencia#:~:text=Modalidad%20educativa%20que%20utilizaron%20las,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos.](https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia#:~:text=Modalidad%20educativa%20que%20utilizaron%20las,comunicaci%C3%B3n%20entre%20profesores%20y%20alumnos.)

conciencia que no surge de la persona sino que ha sido impuesta por el sistema, como lo refiere Marcuse<sup>2</sup> en textos “El hombre unidimensional” (1964) y “Tecnología, guerra y fascismo” (1991).

La visión que la docente tiene para la asignatura contempla la teoría, la práctica y la estética como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, situación que hace interesante el planteamiento de la posibilidad de incorporar la vivencia de la experiencia estética a los diseños instruccionales empleados para la modalidad a distancia.

Bajo este contexto, se identifica una en la Facultad de Artes y Diseño (FAD) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en el ámbito de la educación artística, que fue evidenciada antes de la pandemia de COVID-19. Esta problemática consistía en que los profesores que iniciaban su transición de la educación presencial a la educación a distancia colocaban un mayor énfasis en el desarrollo de sus asignaturas; es decir, contenidos teóricos y prácticos, recursos y actividades de aprendizaje, mismos que pudieran ser evaluados de forma cuantitativa, relegando la dimensión estética y subjetiva presente en las clases presenciales de forma constante, aunque en muchas ocasiones de forma inconsciente.

Dicha situación se debía en gran manera a las estructuras destinadas al desarrollo de la asignatura; es decir, al guion instruccional y de igual forma a la orientación pedagógica proporcionada por el área de asesoría pedagógica de la FAD; el cual tenía como objetivo la creación de asignaturas completas con estructuras homogéneas en guiones instruccionales que permitieran la evaluación cuantitativa y la producción rápida de cursos.

---

<sup>2</sup> En esta tesis juega un papel principal la teoría crítica desde la perspectiva de H. Marcuse, sobre el vínculo entre la tecnología, la técnica, la enseñanza, el arte, la estética y la emancipación. Aunque aquí se aborda este vínculo este trabajo de tesis constituye una primera exploración sobre su aplicabilidad al campo educativo. Es posible entonces que un especialista en teoría crítica o en la filosofía de Marcuse encuentre la necesidad de un estudio de mayor envergadura al respecto, incluyendo el que se lleve a cabo la realización de correcciones. Las cuales, en efecto, en cuanto sean especificadas serán atendidas y se les incluirá en una fe de erratas.

El cambio de estructura en los cursos requería dar tratamiento y curaduría a los contenidos con los que el docente había trabajado previamente, requiriendo ajustar las asignaturas a los lineamientos establecidos, los cuales limitaban la creatividad, el desarrollo y el propósito subjetivo de las asignaturas ya que las confinaba a un desarrollo estandarizado en cuanto a sus materiales, recursos, contenidos y actividades de aprendizaje y evaluación.

En algunos casos, las asignaturas desarrolladas podían ajustarse al guión instruccional pero otras asignaturas, requerían de un tratamiento personalizado de adaptación, incluso del mismo guión, lo que se traducía en un desfase de tiempo en cuanto a cronograma de entrega de la asignatura y el diseño de recursos, contenidos y actividades hechos a medida. Estos cambios, rompían con el objetivo principal que era dar homogeneidad a las asignaturas, pero la realidad es que también rompían con las características únicas, con las experiencias estéticas que el docente había plasmado de forma consciente o no, en el desarrollo de esa asignatura.

La respuesta a esta problemática se encuentra en la necesidad de proponer una alternativa para la educación a distancia que integre de manera efectiva la teoría, la práctica y la estética en la enseñanza de las artes, mismas que puedan ser evaluadas de forma cualitativa.

En este sentido, a nivel mundial, se han realizado esfuerzos por abordar esta área de enseñanza para la modalidad a distancia. Aunque antes de la pandemia era un campo poco estudiado, con la llegada del confinamiento las brechas se han hecho significativas en cuanto a la exploración y aplicación, no sólo de la dimensión estética en la educación artística; sino también, en lo relacionado con la enseñanza de las artes a través de la modalidad a distancia.

Un ejemplo de estos esfuerzos internacionales se encuentra en el artículo: "*Are We Asking the Wrong Questions in Arts-Based Research?*" publicado en 2009 por *The National Art Education Association*, escrito por Dónal O'Donoghue de la University of British Columbia. En este artículo, se enfatiza la importancia de que los investigadores

basados en las artes aborden críticamente las prácticas artísticas y empleen cualidades estéticas para iluminar y revelar situaciones y experiencias educativas.

Además, en 2021, Boring Song y Kyungeun Lim publicaron un estudio de caso titulado "*Exploring Online Art Education: Multi-institutional Perspectives and Practices*," centrando su investigación en cursos de arte impartidos en modalidad en línea a nivel universitario. El análisis cualitativo del contenido que realizaron reveló que las clases de arte virtuales pueden alentar a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y a establecer conexiones con otros, en entornos virtuales. (Borim & Kyungeun, 2022)

A nivel nacional, la situación no difiere significativamente. La exploración en diversas fuentes de información no reveló estudios previos en México acerca de la incorporación de la experiencia estética de manera consciente e intencionada en los programas de enseñanza de las artes, incluso en los programas presenciales.

De ahí que una de las grandes interrogantes sea, ¿cómo podría trasladarse esta experiencia estética a ambientes virtuales en un entorno más personalizado? Por ejemplo, autores como Herbert Marcuse, profundiza en su investigación con elementos como la enseñanza, las artes, la tecnología y la estética, que desde una visión crítica se observan como elementos disruptivos que rompen con las estructuras establecidas por el sistema de producción, ya que, al acoger los contextos y vivencias de los estudiantes, los vinculan a un nivel más personal, proponiendo una forma distinta de enseñanza y de aprendizaje como medio para la transformación.

Por otra parte, Paulo Freire a través de la educación bancaria, proporciona un ejemplo de cómo la educación, no debe ser vista como un proceso industrializado de producción, sino que debe dar pie a una educación más liberadora, que confronte a los estudiantes a situaciones reales de su entorno con la única intención de mostrarles lo que antes no podían percibir; es decir, las distintas realidades y contextos que convergen en su mismo entorno.

De esta forma, si se brinda flexibilidad en la selección de contenidos y libertad para definir el trabajo en el aula, se cree que es posible sustentar y mostrar la viabilidad de

la incorporación de la vivencia de la experiencia estética, y alcanzar el objetivo principal de desarrollar una propuesta educativa para la vivencia de la experiencia estética en modalidad a distancia de la asignatura de estética II, que incorpore desde la teoría crítica de Herbert Marcuse los conceptos de educación, técnica, tecnología, arte y estética como elementos críticos para la emancipación. Dicha propuesta podría dar respuesta a las siguientes preguntas:

Desde la perspectiva crítica de Herbert Marcuse, ¿es posible identificar elementos críticos en torno a la educación, la técnica, la tecnología, el arte y la emancipación que hagan posible su incorporación a la asignatura de estética II? Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, ¿es posible identificar elementos críticos que puedan ser incorporados en el desarrollo en el desarrollo de cursos para la modalidad a distancia. respecto al papel docente y del diseñador instruccional en el contexto de la educación a distancia?

En el caso de la asignatura de estética II ¿Existirá alguna teoría de aprendizaje que respalde la incorporación de la vivencia de la experiencia estética, en conjunto con los contenidos teóricos y prácticos para su implementación en la modalidad a distancia?

En el caso de la asignatura de estética II ¿Cuál es la diferencia entre experiencia de aprendizaje y experiencia estética? La intervención propuesta ¿permite incorporar los distintos elementos críticos incluida la vivencia de la experiencia estética, en el desarrollo de la asignatura de estética II para la modalidad a distancia? Y, por último, ¿Es posible incorporar la vivencia de la experiencia estética a los diseños instruccionales para el desarrollo de cursos en modalidad a distancia?

Por lo anterior, los objetivos específicos que se busca alcanzar son:

- Identificar en la teoría crítica de Herbert Marcuse, las características de la educación como elemento crítico, con la finalidad de incorporarlo a la asignatura de estética II en la modalidad a distancia.

- Identificar en la teoría crítica de Herbert Marcuse, las características de la técnica y la tecnología como elementos críticos, con la finalidad de incorporarlos a la asignatura de estética II en la modalidad a distancia.
- Identificar en la teoría crítica de Herbert Marcuse, las características que otorga al arte como elemento crítico, con la finalidad de incorporarlo a la asignatura de estética II en la modalidad a distancia.
- Identificar en la teoría crítica de Herbert Marcuse, las características que otorga a la estética como elemento crítico, con la finalidad de incorporarlo a la asignatura de estética II en la modalidad a distancia.
- Identificar en la teoría crítica de Herbert Marcuse, las características de la emancipación como elemento crítico, que hará posible su incorporación a la propuesta de la asignatura de estética II para la modalidad a distancia.
- Reconocer la noción de experiencia estética desde la teoría crítica de Herbert Marcuse.
- Identificar en la pedagogía crítica de Paulo Freire, las características de una educación liberadora, con la finalidad de incorporarlo a la asignatura de estética II en la modalidad a distancia.
- Reconocer los elementos de la teoría de industrialización de Otto Peters presentes en el diseño de cursos para la modalidad a distancia de la Facultad de Artes y Diseño.
- Reconocer en la teoría del aprendizaje, las características que den cabida a la vivencia de la experiencia estética en la propuesta de la asignatura de estética II, para la modalidad a distancia.
- Identificar cómo se transformó la vivencia de la experiencia estética en el curso de estética II a un entorno a distancia.
- Cómo se puede valorar que la implementación logró la vivencia de la experiencia estética en los alumnos de la asignatura de estética II.

Para ello, la estructura del proyecto consta de cuatro apartados.

El capítulo I denominado marco teórico, aborda diferentes teorías que darán sustento a la intervención, en este capítulo se profundiza en las nociones de la teoría y la pedagogía crítica, a través de la visión de Herbert Marcuse enfocándose en el papel de la educación, la técnica, la tecnología, el arte, y la emancipación como medios para la dominación y la libertad del hombre y en la visión de Paulo Freire, y su pedagogía del oprimido en contraste con su pedagogía para la libertad.

También se aborda la teoría de la industrialización de Otto Peters como ejemplo de dominación en la educación a distancia y se conecta con las nociones generales de educación a distancia, las teorías del aprendizaje, los modelos instruccionales y por último el papel del diseñador instruccional y el experto en contenido.

En el capítulo II, se profundiza en las características metodológicas de la investigación; es decir, el diseño, enfoque, las técnicas de recolección de datos, los instrumentos y las técnicas para el procesamiento de los datos.

El capítulo III, profundiza en el estudio de caso, abordando los criterios para la selección y descripción del caso, así como las sesiones de trabajo que se llevaron a cabo con la finalidad de desarrollar la propuesta de intervención, de igual forma se comentan los primeros resultados de la intervención. En el capítulo IV, se abordan las conclusiones de la intervención y los hallazgos encontrados a lo largo del desarrollo y la implementación. Y por último se presentan las conclusiones, recomendaciones y trabajos futuros de esta investigación.

## **Justificación**

El presente estudio de caso tiene sus raíces antes de la pandemia por COVID- 19, se centra en la gestión 2014-2018 de la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México ya que, durante este período, se inició el proyecto "FAD en línea" como parte de un esfuerzo institucional para ofrecer educación a distancia.

Este proyecto se centró en tres áreas principales:

1. Fortalecimiento de las asignaturas enriquecidas con tecnologías de información y comunicación (AETIC) para expandir su alcance y diversificar sus métodos de enseñanza.
2. Capacitación y actualización de la planta docente en el diseño y desarrollo de asignaturas para la modalidad a distancia.
3. Creación de un grupo piloto que trasladara sus asignaturas a una plataforma Moodle.

Durante la siguiente gestión, 2018-2022 el proyecto "FAD en línea" continuó, ahora buscando su incorporación al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), proceso que implicó proporcionar al proyecto inicial, métodos teóricos y prácticos propios de las modalidades abierta, a distancia, mixta y semipresencial, con la finalidad de impulsar la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías.

En esta fase, se proporcionó formación docente enfocada en el uso educativo de recursos de tecnologías de información y comunicación, así como en el manejo de plataformas educativas y de docencia para la modalidad a distancia. Como resultado de esta formación, "FAD en línea" comenzó el desarrollo de 20 asignaturas con acompañamiento pedagógico.

Hasta ese momento, el diseño y desarrollo de asignaturas se regían con base en los documentos proporcionados por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), donde se establecían las pautas para el diseño instruccional, la

identificación, selección y organización de contenidos, diseño de objetos de aprendizaje, así como las distintas estrategias de evaluación. Sin embargo, debido a las particularidades de las asignaturas, se hizo necesaria la adaptación de las estructuras de trabajo para el diseño instruccional.

Porque la enseñanza y el aprendizaje de las artes se construye no sólo de los contenidos teóricos y prácticos, sino que integra elementos subjetivos (centrados en el sujeto) tales como las opiniones, creencias, percepciones y experiencias, difíciles de evaluar de forma cuantitativa. De ahí la necesidad de adaptar las estructuras establecidas en los diseños instruccionales, con la finalidad de evaluar de forma cualitativa, no sólo la teoría y la práctica, sino también los elementos subjetivos. A pesar del trabajo realizado, la transición de FAD en línea a SUAYED no pudo concretarse y el desarrollo de las asignaturas se detuvo.

Hasta marzo de 2019, la educación presencial y la educación a distancia coexistían en un mismo tiempo y espacio, lo mismo ocurría en la FAD; ambas modalidades habían sido un campo de estudio, respecto a diferentes propuestas, innovaciones; que, como cualquier sistema vivo, cambian y se modifican de acuerdo con las tendencias, las necesidades de los gobiernos, las nuevas formas de enseñanza aprendizaje, etc.

Pero, con la pandemia por COVID-19 la emergencia que inició siendo sanitaria, también se convirtió en educativa, lo que requirió diferentes intervenciones para poder subsanar el déficit educativo que se estaba presentando, incluyendo la enseñanza de las artes en este caso en nivel superior. En esos primeros meses, surgió el término de educación remota de emergencia; definida “*como un cambio intermedio repentino de la impartición de instrucción presencial a uno en línea*”. (Ochoa Alcántar et al. 2021)

Esta estrategia, consistió en “migrar” los cursos a plataformas educativas o valerse de distintos medios de comunicación como la radio, la televisión y las redes sociales para continuar impartiendo clases; por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo declaró la necesidad de buscar alternativas educativas que crearan de forma

intencional experiencias personalizadas, relevantes y atractivas centradas en los estudiantes.<sup>3</sup>

Ante la carencia de protocolos para su impartición, por la premura y la necesidad de continuar con el funcionamiento del sistema educativo, no se tomaron en consideración aspectos operativos, administrativos, tecnológicos y de gestión como: las cargas horarias, la distribución y tratamiento de contenidos, los planes de trabajo y programas de estudio, la conexión a internet, los dispositivos electrónicos, el conocimiento de las herramientas digitales y recursos entre los distintos actores involucrados; es decir, alumnos, docentes y personal administrativo.

Por lo que, en un primer momento, tanto docentes como instituciones educativas, echaron mano de los recursos y herramientas que tenían a su disposición; por lo que, en muchas ocasiones la falta de conexión a internet, la carencia de dispositivos, la falta de claridad en los procesos, la escasez de ingresos para satisfacer las necesidades básicas, entre otras, fueron motivo de peso para el abandono escolar.

En el caso de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, durante este periodo de emergencia, algunos docentes retomaron los avances de sus asignaturas esbozadas previamente para la modalidad a distancia y comenzaron a trabajar dentro de los parámetros de la educación de emergencia con aulas virtuales como Moodle y Classroom.

Mostrando en primer lugar, la necesidad previa al contexto de pandemia de integrar la subjetividad de forma consciente como parte indispensable del proceso de enseñanza de las artes, en conjunto con la teoría y la práctica; dando lugar a una visión más cualitativa, en contraste con la empleada hasta ese momento en la Facultad.

---

<sup>3</sup> Texto obtenido de: (Arias Ortiz, 2020). *Hablemos de política educativa. América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la educación híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. BDI.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>

La ausencia de estrategias para este fin constituye el problema central de esta investigación; se considera que es factible proporcionar una solución, ya que se cuenta con amplios fundamentos teóricos que vinculan la teoría y pedagogía crítica, la educación a distancia, el diseño instruccional y el diseño de aprendizaje; así como elementos prácticos para su aplicación como lo es el grupo que cursa la asignatura de estética II. Con ello se pretende beneficiar a un amplio segmento de la población escolar, la cual incluye a estudiantes, docentes, diseñadores instruccionales y expertos en contenido, enfocados en la enseñanza y el aprendizaje de las artes en modalidad a distancia.

Esta investigación desde su perspectiva metodológica proporcionará una alternativa novedosa que incorpora la teoría, la práctica y la estética en una secuencia didáctica de manera integrada, algo que no se ha realizado previamente. Este enfoque evita la creación masiva de cursos estandarizados y promueve una enseñanza más personalizada y enriquecedora.

Además, a nivel personal, profesional y disciplinario, esta investigación contribuirá al avance del conocimiento teórico al proporcionar una comprensión más profunda y precisa de cómo los elementos teóricos, prácticos y estéticos convergen en una propuesta pedagógica para el desarrollo de la asignatura.

## **Marco teórico**

### **1.1. La teoría crítica de Herbert Marcuse**

Herbert Marcuse como filósofo político, desarrolló sus ideas dentro de la teoría crítica, a partir de la reinterpretación de las visiones de Friedrich Hegel, Karl Marx y Sigmund Freud, enfocándose en la sociedad represiva, en la que el sistema de producción capitalista y las estructuras sociales generan una opresión sistemática y alienante. Esta represión no sólo se manifiesta en la explotación económica, sino también es la supresión de la individualidad y la represión de las necesidades y deseos humanos auténticos, afirmando que los individuos se encuentran atrapados en un sistema de poder integral donde todas las instituciones son controladas y regidas bajo un único poder, generando una "alienación" que limita la libertad del individuo impidiendo que él diferencie entre "lo que es" y "lo que podría/debería ser.

La segunda idea se refiere a la represión y la dominación, argumentando que la sociedad contemporánea emplea mecanismos de represión y dominación, tanto a nivel material como a nivel ideológico. La represión material se refiere a la explotación económica y la desigualdad social, mientras que la represión ideológica se basa en la manipulación de la conciencia y la conformidad a través del consumismo, la cultura de masas y la propaganda.

Señalando también a la sociedad tecnológica como una herramienta de la sociedad capitalista utilizada para la reproducción, explotación y perpetuación de la opresión; en este sentido, Marcuse dialoga con un pensamiento dialéctico en el cual, no sólo somete a escrutinio su uso dentro de la sociedad con fines de dominación; sino también observa la virtud de una tecnología al servicio de la liberación que contribuya a la construcción de una sociedad más humanista, que permita la realización plena de la humanidad, teniendo acceso a los medios necesarios para una vida digna.

En tercer lugar, se refiere al concepto de “falsa conciencia” introducido por Marcuse, y qué es abordado en su texto “El hombre unidimensional”, el cual hace referencia a la forma en que el sistema dominante logra que las personas acepten y perpetúen su propia opresión, sin ser plenamente conscientes de ello. A través de la manipulación de la cultura, la publicidad y la satisfacción de falsas necesidades, creando una ilusión de libertad que enmascara las estructuras de dominación.

Y, por último, la cuarta idea que postula la posibilidad de la liberación a través del análisis crítico de la sociedad, donde Marcuse plasma la posibilidad de la liberación y la transformación social, argumentando que la sociedad puede y debe liberarse de las formas de represión y dominación, buscando una sociedad alternativa que permita la autorrealización individual y colectiva superando la alienación y la opresión.

Es en la idea anterior, donde se coloca al arte considerado por Marcuse como un medio para alcanzar la liberación y la transformación social. Ya que en sus obras “Un ensayo sobre la liberación” (1969), “Tecnología, guerra y fascismo” (2001) y el “Hombre unidimensional” (1954), reconoce el potencial del arte como una esfera de experiencia y expresión que puede desafiar y subvertir las estructuras dominantes de la sociedad represiva; reconociendo que el arte tiene la capacidad de ofrecer una crítica estética de la sociedad, revelando las contradicciones, las injusticias y las formas de opresión presentes en la realidad social, mostrando una visión alternativa y ofreciendo una crítica radical de la sociedad existente.

Por otra parte, en el arte se encuentran presentes la imaginación y la utopía, las cuales tienen la capacidad de estimular la imaginación y la creatividad, lo que permite concebir nuevas posibilidades y formas de vida, representando una visión utópica de una sociedad liberada de la represión y la alienación; lo que inspira a las personas a luchar por un cambio social transformador. Encontrando en las artes la experiencia estética y la liberación, elementos clave para el sustento de esta investigación.

Marcuse considera que, la experiencia estética a través del arte puede proporcionar momentos de liberación y emancipación, ya que ella evoca emociones, sensibilidades y genera un sentido de conexión y plenitud que desafía las restricciones y limitaciones impuestas por la sociedad represiva. Desde este punto de vista, también puede ser considerado como una forma de resistencia contra la dominación y el control, ya que a través de su carácter subversivo y crítico, el arte puede desafiar las normas y los valores establecidos y promover una conciencia crítica y resistente en los individuos, actuando como una fuerza contracultural y desestabilizadora en la sociedad, que tiene el potencial de despertar la conciencia, inspirar la acción y catalizar la transformación social hacia una sociedad más justa y liberadora, teniendo como fin alcanzar la transformación.

Profundizar en el pensamiento de Marcuse permitirá identificar los elementos críticos que posibilitarán a la educación, la técnica, la tecnología y el arte como un medio para la transformación y la emancipación.

### **1.1.2. Marcuse y la educación.**

Herbert Marcuse abogó por una educación crítica que fomentara la conciencia social y promoviera la emancipación de los individuos, su pensamiento fue influenciado por sus experiencias como estudiante en Alemania durante los años veinte y treinta; así como por los movimientos estudiantiles encabezados por comunistas durante la década de 1940 y 1950, buscando poner fin de inmediato a la participación de la escuela en empresas militares alemanas.

A partir de estas experiencias y consolidado como profesor, promovió un tipo de educación orientado hacia la liberación; pues en su opinión, ésta debe desarrollar una visión crítica en el individuo respecto de su entorno, permitiéndole cuestionar los paradigmas establecidos y forjar en él una conciencia social, que le proporcione las herramientas necesarias para luchar por una vida más significativa.

Dado que la educación, es parte de un sistema que responde a las necesidades de la sociedad capitalista, denunció su uso para generar una sociedad represiva encargada de reproducir los valores y normas de la sociedad existente. Por esta razón y a pesar de su objetivo principal, desde el punto de vista crítico, la educación tiene la responsabilidad de desafiar las estructuras de dominación y opresión presentes en la sociedad, fomentando en los estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, de resistir a las injusticias y a las distintas formas de control social.

Pareciera incongruente utilizar el arma contra su mismo creador; pero Marcuse expone la necesidad de tener conciencia de las contradicciones y la alienación, en este sentido la educación crítica debe ayudar a los individuos a desarrollar esa conciencia en la sociedad, fomentando la comprensión de las estructuras de poder y las desigualdades sociales, así como la capacidad de analizar críticamente las ideologías y las distintas formas de manipulación presentes en la cultura.

Por esa razón, la teoría crítica hace factible establecer la resistencia, desde el mismo punto de opresión; lo que posibilita cuestionar el papel de la educación, como encargado de condicionar las áreas físicas, morales e intelectuales de cada uno de los individuos, para Marcuse, la educación no es simplemente un medio para la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que está estrechamente ligada a la formación de la personalidad y la conciencia crítica de los individuos.

Desde esta perspectiva, comenta que la educación crítica es capaz de estimular la imaginación y la creatividad; pues de esta forma, es posible fomentar en los alumnos, la capacidad de concebir nuevas posibilidades y alternativas, vinculando el análisis intelectual, la participación activa, la puesta en práctica de sus conocimientos y habilidades, con el objetivo de luchar por una transformación.

Las claves que caracterizan a una educación crítica, es posible encontrarlas en sus diferentes textos. Una primera pista se encuentra en su conferencia para el Brooklyn

Collage, donde declaró que *“por su propia dinámica interna, la educación conduce más allá del salón de clases, más allá de la universidad, dentro de la dimensión política y hacia la dimensión moral”* (Marcuse H. , 1968).

Desde esa perspectiva, Marcuse criticaba la idea de una educación meramente instrumentalista centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para adaptarse al sistema existente, abogando por una visión de la educación que permita a cada individuo desarrollar plenamente sus habilidades intelectuales y creativas.

Por lo que, desde una visión crítica la educación debería fomentar la capacidad crítica y la imaginación de los estudiantes, en lugar de aceptar pasivamente los sistemas de estructuras establecidas, permitiendo a los estudiantes y docentes, cuestionar y desafiar dichos sistemas, promoviendo una mayor conciencia social y una visión distinta de la realidad. Resaltando una educación humanista, que cultive no sólo el intelecto sino también la sensibilidad estética y la capacidad de pensar de forma independiente; de esta manera la educación se convierte en un medio para la liberación y la transformación social.

Por otra parte, en su texto *“La sociedad carnívora”* (2011), se encuentra un segundo elemento, ya que propone a la educación como una contrapolítica integral, en la que se incluye la mente, el cuerpo, la razón, la imaginación y el instinto que, en conjunto, ataquen al sistema educativo enfrentando *“al adoctrinamiento para la servidumbre con adoctrinamiento para la libertad.”* (Marcuse H. , 2011, pág. 47)

Esta contrapolítica ve a la educación como un todo, en el individuo toma en consideración todos los aspectos de la persona y promueve en él una conciencia crítica, transformando a la educación de ser una herramienta para el adoctrinamiento, a una terapia para la libertad; en este sentido, la educación es un medio que posibilita distintos tipos de manifestación, mediante los cuales es factible denunciar y mostrar el

condicionamiento establecido por la sociedad, con la única intención de transformar la realidad existente en harás de mejorar la condición humana.

Marcuse considera, que la educación debe abordar la mente, es decir, el desarrollo intelectual y cognitivo de los estudiantes, cultivando las habilidades necesarias para el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, la capacidad de análisis y síntesis, así como la comprensión y el conocimiento. En su propuesta, también incluye al cuerpo, reconociendo la importancia de una educación que promueva la salud física y el bienestar corporal valorando la integración mente-cuerpo durante el proceso educativo.

Y considera necesaria a la razón, como parte de una educación contrapolítica integral, porque busca desarrollar la capacidad de razonamiento y juicio crítico en los estudiantes, permitiéndoles cuestionar las estructuras de poder y las ideologías dominantes promoviendo una visión autónoma y reflexiva de la realidad.

Por otra parte, Marcuse destaca la importancia de la imaginación como un aspecto esencial de la educación contra política integral, pues busca estimular la creatividad, la capacidad de concebir nuevas ideas y alternativas, así como fomentar la exploración de posibilidades, más allá de los límites impuestos por la sociedad existente. En este sentido, hace referencia a la valoración de las necesidades y los deseos auténticos de los individuos permitiéndoles desarrollar una conciencia de sí mismos y de sus emociones, abogando por una educación que no reprima ni ignore las dimensiones emocionales e intuitivas propias de la experiencia humana.

Un tercer elemento se encuentra en el texto *“Razón y revolución”* (1971) donde Marcuse define a la educación como *“el proceso mediante el cual, la voluntad se purifica a sí misma hasta el punto de desear la libertad, donde la educación es una actividad y un producto del pensamiento”* (Marcuse H. , 1971, págs. 187-188)

Esta cita, hace referencia a la idea dialéctica de que la educación tiene el potencial para transformar y liberar la voluntad de los individuos, llevándolos a desear y buscar esa libertad en un sentido amplio, convirtiendo al hombre en un ser racional, dotado

con la capacidad de elegir conscientemente para establecer su propio juicio de forma autónoma, crítica y emancipatoria.

Considerando, que la educación no es simplemente un proceso de adquisición de conocimientos, sino que implica un cambio interno sobre la forma en la que los individuos perciben y se relacionan con el mundo; en este sentido, la educación considerada como una actividad y un producto del pensamiento, es clave para la libertad, pues es el medio, para que el ser humano reconozca y comprenda los principios necesarios para su libertad. Superando las distintas formas de alienación y falsa conciencia presentes en la sociedad, ya que a medida que adquiere un mayor conocimiento y conciencia crítica, su voluntad se libera de las influencias coercitivas y manipuladoras que le impiden buscar la verdadera libertad y la autorrealización.

Por lo que la educación, desde el punto de vista de Marcuse, tiene como objetivo, fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la reflexión y la autodeterminación permitiendo a cada individuo ejercer su voluntad de manera informada y consciente; de esta forma, la educación se convierte en una actividad y un producto del pensamiento en el que los individuos participan activamente en la construcción de su propio conocimiento, lo que la convierte en una educación crítica y emancipadora.

Por su parte en “El hombre unidimensional” (1954), Marcuse hace referencia a la necesidad de fomentar la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento; elementos de una educación integral, que da lugar a lo subjetivo y a la experiencia con la finalidad de romper la dictadura educacional y alcanzar la libertad, cultivando un sentido de comunidad y cooperación entre los individuos, pues considera, que de esta forma es posible superar la división y la fragmentación impuestas por la sociedad capitalista y así promover la transformación social hacia una sociedad más justa y libre.

Otro elemento al que Marcuse hace referencia es al “sentimiento” que relaciona con el aspecto emocional y empático de la educación, en este caso desde una educación integral crítica se debe cultivar la empatía, la sensibilidad hacia los demás y la

capacidad de conectarse emocionalmente con las experiencias de otros, lo que motiva la acción y el cambio social.

En su discurso para el Brooklyn College (1968), Marcuse señaló otro elemento que da sustento a los principios de la pedagogía crítica y es, la necesidad de *“un nuevo tipo de hombre, que eduque hombres y mujeres que sean incapaces de tolerar lo que está pasando, que tengan conciencia de lo que pasa y siempre ha pasado, y por qué, y que sean educados para resistir y para luchar por una nueva forma de vida.”* (Marcuse H., 1968, pág. 35)

Esta idea, enfatiza la importancia de educar a las personas para resistir y luchar por una nueva forma de vida, lo que implica proporcionarles las herramientas intelectuales y emocionales necesarias para desafiar las normas establecidas y trabajar por la transformación social, promoviendo la capacidad de resistencia contra la opresión.

De esta manera, Marcuse propone colocar docentes distintos, formados bajo las premisas de la teoría crítica, que sean capaces de reconocer y cuestionar las estructuras y formas de dominio, que han existido históricamente y que contribuyen a la reproducción y perpetuación de las normas, valores y estructuras establecidas. Con la finalidad de dar oportunidad a la transformación, de este modo Marcuse declara que, una educación integral no excluye *“ninguna expresión cultural e intelectual—por subversiva que sea—ha de ser excluida del plan de estudios”* (Marcuse H., 1968, pág. 43) pues, al integrar diversas expresiones culturales e intelectuales dentro de los planes de estudio, se valora la diversidad de formas de conocimiento y expresión, fomentando así, la resistencia contra la homogeneización y la estandarización impuestas por la sociedad dominante. De esta forma justifica la transformación de los programas y planes de estudio a una educación integral que dé cabida entre otras cosas, a la estética como parte proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la revisión anterior, es posible identificar distintos elementos que de acuerdo con la visión de Marcuse integran una educación crítica:

- **Conciencia crítica:** La cual fomenta la capacidad de analizar y cuestionar las estructuras de poder, las injusticias y las formas de opresión presentes en la sociedad. Lo que implica, desarrollar una conciencia que permita a los individuos reconocer y desafiar las normas y valores impuestos por el sistema establecido.
- **Emancipación:** Implica liberar a las personas de la alienación, la falsa conciencia y la represión impuestas por la sociedad, permitiéndoles desarrollar su potencial humano.
- **Transformación social:** Al igual que la teoría crítica, la educación crítica de Marcuse tiene como objetivo la transformación de la sociedad hacia una forma más justa y libre, a través de educar a los individuos para resistan y denuncien las desigualdades, distintas formas de dominación existentes, luchando por la transformación individual y social.
- **Imaginación y creatividad:** Marcuse considera que en una educación crítica integral es indispensable fomentar la imaginación y la creatividad de los individuos lo que implica liberar la capacidad de imaginar y concebir alternativas a las formas existentes de vida y sociedad promoviendo de esta manera la posibilidad de un cambio radical y transformador.
- **Subjetivo y objetivo:** Para alcanzar una educación crítica integral es necesario integrar los aspectos subjetivos del individuo, considerando sus emociones, contextos y experiencias individuales; con la finalidad de enriquecer los aspectos objetivos de su aprendizaje.

En conclusión, desde la visión de Marcuse, una verdadera educación crítica integral, debería ser un espacio terapéutico de reflexión constante, dando oportunidad de cuestionar el entorno y compartir distintas realidades, promoviendo la consciencia, la independencia intelectual y emocional necesarias para el crecimiento, la transformación y posterior emancipación. A partir de los elementos identificados, es posible entonces esbozar algunas ideas respecto a cómo podría desarrollarse un

programa desglosado de clases, que tiene como estudio de caso el de la asignatura de estética II.

### **1.1.3 La técnica y la tecnología para Marcuse**

Marcuse teórico social y filósofo crítico de la sociedad moderna, dedicó un profundo análisis sobre el papel de la tecnología y la técnica; y su papel dominante dentro de la sociedad altamente industrializada; por ejemplo, en su obra “El hombre unidimensional” (1964) aborda ambos conceptos, postulando que éstos, aunque diferentes son dialécticamente interdependientes.

De acuerdo con su visión, la tecnología proporciona los medios para la creación de técnicas y las técnicas, influyen en el desarrollo y la dirección de la tecnología, creando así una cultura tecnológica encaminada a reducir cualquier situación fuera de control, a un mero problema técnico y a enfatizar la eficiencia y la productividad sobre otros valores humanos y culturales.

Tanto en “El hombre unidimensional” (1964) como en “Tecnología, guerra y fascismo” (2001), es posible identificar algunas posturas que muestran el papel de la tecnología y la técnica, subyugadas al control ejercido por la sociedad dominante; pero de igual forma, es posible apreciar a estos elementos como un medio para la emancipación.

En primer lugar, Marcuse aborda a la tecnología y la técnica como una herramienta para el control y la dominación dentro de la sociedad moderna. Pues es a través de la racionalidad técnica y la eficiencia, donde se ejerce un poder invisible que limita y delimita, la libertad individual y promueve la conformidad de los individuos en este tipo de dominación sutil pero efectiva, de forma tal que es él mismo quien “pide”, por así decirlo, ser parte de ese tipo de dominación y lucha por conseguir y preservar su lugar en la cadena de opresión.

En segundo lugar, observa a la tecnología como un sistema de manipulación, que no sólo es utilizado para mejorar la productividad o el bienestar, sino también como un

mecanismo de manipulación encargado de moldear la consciencia de las personas. Por otra parte, aborda el papel de la técnica, como una forma de pensamiento unidimensional, en el que la racionalidad instrumental y cuantitativa domina sobre otras formas de conocimiento y comprensión, estas acciones llevan a una pérdida de la capacidad crítica y a una alienación de la experiencia humana auténtica.

En cuarto lugar, Marcuse responsabiliza a la tecnología y la técnica como las responsables de la pérdida de la personalidad y la alteración de la razón o los sentidos, promoviendo la deshumanización; esto producto de la dominación tecnológica y la explotación capitalista que irrumpido en las relaciones entre las personas y la naturaleza; así como la relación con los demás individuos e incluso consigo mismo.

Pero, a través de su pensamiento dialéctico, Marcuse vislumbra la posibilidad de una tecnología liberadora que orienta su uso hacia la emancipación humana y la satisfacción de las necesidades reales de las personas, en lugar de servir a los intereses del poder y la explotación. Este argumento permite suponer que la tecnología y la técnica, pueden ser empleadas de forma distinta, incluso dentro de una educación crítica integral, orientando sus esfuerzos a alcanzar la transformación del individuo; y para lograrlo, es necesario cuestionar el uso actual de estos elementos y desarrollar nuevos usos y formas orientados hacia la emancipación.

#### 1.1.3.1. Técnica

En “El hombre unidimensional” (1964) Marcuse define a la técnica como una forma de producción, que dentro del sistema de dominación tecnológica puede “*promover el autoritarismo o la libertad, la escasez o la abundancia, la extensión o la abolición del trabajo pesado*” (pág. 7). Por eso razón, a la técnica se le puede analizar desde dos perspectivas diferentes:

La primera consiste en ver a la técnica como el conjunto de conocimientos, habilidades y herramientas utilizadas para manipular la naturaleza y transformar el entorno, manteniendo y perpetuando la opresión y la alienación. Y la segunda, es verla como

una fuerza productiva, capaz de generar abundancia material y aumentar la eficiencia de la producción.

Respecto al primer punto, Marcuse critica la forma en la que la técnica se ha convertido en una forma de racionalidad instrumental, encargada de subordinar y controlar a los individuos, limitando su autonomía y creatividad; pues su objetivo principal, es la eficiencia y la maximización de la producción y el consumo en lugar de satisfacer las necesidades humanas reales, acto que aplica incluso en el ámbito educativo como en la educación a distancia.

En este sentido la técnica se ha utilizado como un medio eficaz para desarrollar métodos de producción altamente eficientes, pero también alienantes. Pues a menudo los trabajadores se encuentran atrapados en tareas repetitivas y monótonas, donde su creatividad y autonomía se ven limitadas. Esto conlleva a una sensación de deshumanización, ya que las personas se convierten en meros engranes dentro de una maquinaria de producción.

Por otra parte, en el ámbito tecnológico, la técnica se ha empleado para monitorear y regular las actividades de las personas, limitando su privacidad y libertad individual; pues, cada uno de sus movimientos son regulados y orientados para lograr el objetivo establecido. Contribuyendo a la deshumanización y la alienación de la sociedad, pues enajena a los individuos a su trabajo orientándolos a la eficiencia, reduciendo su capacidad de autodeterminación y autorrealización. Instaurando la idea falsa de que *“Le va mejor a quien sigue sus instrucciones, a quien subordina su espontaneidad a la sabiduría anónima que se lo ordenó todo”* (Marcuse H., 2001, pág. 60)

De esta forma, desde la técnica se sostiene que cualquier forma de protesta o resistencia contra el sistema establecido es considerada absurda. Pues no existe escapatoria del aparato racional que se escuda en la instrumentación para buscar la máxima eficiencia, incluso anticipándose a los posibles problemas, proporcionando la sensación de seguridad.

Respecto al segundo punto, Marcuse señala que el potencial emancipador de la técnica radica en su capacidad para liberar a los individuos de la opresión y permitirles una vida más plena y auténtica; este potencial sólo se puede alcanzar si la técnica, se desvincula de su función actual en la sociedad capitalista avanzada y se utiliza de una manera radicalmente diferente.

Marcuse propone que este componente radical, pudiera ser el arte; en ese sentido *“tendería entonces ha de venir arte y el arte tendería a formar la realidad: la oposición entre imaginación y razón entre altas y bajas facultades entre pensamiento poético y científico sería invalidada. Aparecería así un nuevo principio de realidad bajo el que se combinaría una nueva sensibilidad y una inteligencia científica sublimada para la creación de un ethos estético”* (Marcuse H., 1969, pág. 31)

De esta forma, en una sociedad liberada la técnica asumiría las características del arte; por lo tanto, la tecnología no estaría subordinada a la lógica de la eficiencia y la productividad, sino que se utilizaría para expresar la sensibilidad subjetiva y permitir la realización plena de los individuos, haciendo tangibles los aspectos subjetivos y emocionales de la experiencia humana, así como la singularidad de los individuos superando así a la sociedad represiva y alienante, por una sociedad liberada donde la sensibilidad subjetiva y la expresión auténtica, serían valoradas y fomentadas, transformando la perspectiva social y personal.

#### 1.1.3.2. Tecnología

Marcuse en su texto *“Tecnología, guerra y fascismo”* (2001) define a la tecnología como un *“modo de organización y perpetuación (o cambio) de las relaciones sociales, una manifestación del pensamiento predominante y de los patrones de comportamiento, un instrumento para el control y la dominación”* (Marcuse H., 2001, pág. 25)

Para él, la tecnología no es simplemente un conjunto de herramientas o artefactos neutros, sino que está intrínsecamente relacionados con las estructuras sociales y el

poder en una sociedad determinada. De esta forma, la tecnología no sólo influye en cómo se llevan a cabo las actividades técnicas, sino que también tiene un impacto profundo en la organización de la sociedad y en las relaciones entre las personas.

En este sentido sostiene, que la tecnología refleja y refuerza las ideas y valores dominantes en una sociedad; por lo que, los avances tecnológicos no ocurren en un vacío, sino que están moldeados por las necesidades, los intereses y las visiones del mundo de aquellos que tienen el poder para desarrollar y controlar la tecnología, influyendo y determinando nuestras formas de pensamiento y patrones de comportamiento, que se ven reforzados y promovidos por la lógica de la tecnología y la eficiencia de la técnica, mientras que otras formas de pensar y actuar pueden ser suprimidas o marginadas.

Marcuse describe al papel de la tecnología como una ideología totalizadora de carácter instrumentalista, que funciona como un medio de control simbólico sobre la sociedad, impidiendo la posibilidad de realizar cualquier cambio verdadero; ya que su enfoque se centra, en la eficiencia y la capacidad de alcanzar objetivos específicos, en este sentido la tecnología se concibe como un medio para alcanzar fines predefinidos.

Esta nueva forma de control llamada estandarización y alienación, conlleva una tendencia hacia la homogeneización de las formas de vida y las experiencias humanas; pues fomenta diversos procesos tecnológicos estandarizados y repetitivos que contribuyen a la alienación de los individuos y a la limitación de su creatividad, autonomía y capacidad de tener experiencias auténticas y significativas. Pues le da prioridad a la racionalidad técnica, que privilegia la cuantificación, la medición y la eficiencia como criterios fundamentales. En esta lógica, la técnica tiende a simplificar la realidad y a reducirla a variables cuantificables, desvalorizando otros modos de conocimiento y comprensión más complejos y subjetivos.

En “El hombre unidimensional” (1954) Marcuse advierte, que la tecnología se ha convertido en *“un instrumento para crear formas más efectivas y agradables de*

*cohesión social que refuerzan el control de forma totalitaria donde la tecnología es utilizada para producir una sociedad unidimensional, que niega la posibilidad de la crítica y la oposición al estatus establecido, llamándolo sistema de dominación tecnológica a través del cual, se ejerce una forma de control más efectiva y agradable sustituyendo la fatiga muscular por la tensión y/o el esfuerzo mental” (Marcuse H. , 1954, pág. 26 y 55)*

Hoy más que nunca, la tecnología cuenta con la capacidad de dependencia y omnipresencia, donde las personas y las instituciones dependen en gran medida de la tecnología para realizar sus actividades diarias; y no sólo eso, sino que es posible a través de ella, dotar de legitimidad y poder a la sociedad y sus individuos.

Esta tecnología moderna, es el inicio de una nueva forma de sociedad y de cultura, que relaciona al totalitarismo y el capitalismo, estableciendo nuevas reglas de convivencia, representando una nueva forma de control social en la que los individuos son cosificados, de una manera más refinada y efectiva, suprimiendo así las necesidades y aspiraciones individuales, transformándolas en un pensamiento colectivo industrializado que determina, “no sólo las aptitudes y actitudes necesarias para el trabajo, sino también las necesidades y aspiraciones de los individuos volcándolas a alcanzar los estándares establecidos” (Marcuse H. , 1954, pág. 26).

A este tipo de actividad Marcuse la define como la racionalidad tecnológica, empleada para ejercer control ya que, en ella se *“establecen cánones de juicio y promueve actitudes que llevan a los hombres a estar dispuestos a aceptar, e inclusive a introyectar, los dictados del aparato”* (Marcuse H., 1954, pág. 58). Que, introduciendo una falsa necesidad de garantizar la eficiencia, las ventajas y la coherencia entre los estándares establecidos y las metas de los individuos de forma generalizada para toda la sociedad; consiguiéndolo por medio de moldear las necesidades, pensamientos, sentimientos y acciones con la finalidad de alcanzar los requisitos técnicos impuestos por el aparato represivo.

A esto se le llama estandarización y homogeneización; en consecuencia, al replicar estas prácticas se establecen nuevos valores que, al ser examinados y respaldados por sus resultados, se convierten en experiencias que determinan los pensamientos y acciones de quienes quieren alcanzar ese objetivo. Por lo tanto, la racionalidad tecnológica se basa en la lógica de la eficiencia, la cual influye en la forma en que se perciben y valoran las verdades críticas.

Marcuse declara que *“la racionalidad tecnológica inculcada a quienes atienden este aparato ha convertido numerosos modos de obligación y autoridad externas, en modos de autodisciplina y autocontrol. La seguridad y el orden están, en gran medida garantizadas por el hecho de que el hombre ha aprendido a ajustar su comportamiento al de sus congéneres hasta en los detalles más mínimos”* (Marcuse H. , 1954, pág. 67)

En este sentido, los valores de verdad se descontextualizan y se promocionan de manera amplia y oficial, lo que simplifica o tergiversa las ideas originales, moldeando las actitudes e intereses de las personas que dependen de ella, incluso aquellos propósitos y valores trascendentes que incorporan aspectos más profundos y significativos de la vida, los cuales están siendo suprimidos o limitados debido a la influencia de la racionalidad tecnológica.

Dentro de sus prioridades se encuentra la eficiencia y su impacto en la sociedad; haciendo referencia a la aplicación sistemática de conocimientos científicos y técnicos, con la finalidad de lograr la eficiencia y productividad; enfocándose en eliminar el desperdicio y aumentar la producción, estandarizando los productos para lograr una mayor rentabilidad. Esta era la meta que se pretendía alcanzar en la producción de cursos de arte en la FAD.

Aunque este sistema de producción ha beneficiado de forma significativa la productividad y bienestar humano; es preciso definir es importante reconocer la importancia de la individualidad, la dignidad, la autonomía, los valores, las necesidades

y aspiraciones propias de cada uno de los individuos, ya que al tomar en cuenta todas estas características, se podría hablar de una forma de pensamiento y desarrollo crítico desde la tecnología.

Al no ser así, este ejercicio reduce a los trabajadores a meros componentes de un sistema de producción “eficiente”, que no los reconoce ni valora como individuos únicos con necesidades y aspiraciones propias; por lo que, son sometidos a formas de dominación y sumisión que conducen a la alienación de los trabajadores. De esta manera, la racionalidad tecnológica crea su propio conjunto de valores que dictan sus necesidades y metas colocando al individuo en una posición de constante competición, no sólo con sus compañeros sino consigo mismo.

*Auto estableciendo valores de carácter instrumentalista, “perpetuados por la experiencia que deben guiar los pensamientos y acciones de quienes desean sobrevivir. En este caso, la racionalidad exige obediencia y coordinación incondicionales, y, en consecuencia, los valores de verdad relacionados con esta realidad implican la subordinación del pensamiento a cánones externos dados previamente.”* (Marcuse H., 2001, pág. 65)

Por otra parte, la racionalidad tecnológica hace uso de la razón y la estandarización como medios para homogeneizar el pensamiento, sacando de contexto los valores para moldear la actitud y los intereses de quienes dependen de ellos, perdiendo el rumbo de los propósitos originales y los valores trascendentes. El peligro de esta racionalidad radica en la concepción instrumentalista, la cual implica que las actividades intelectuales y disciplinarias se aborden desde una perspectiva utilitaria y pragmática, donde el conocimiento y la investigación son considerados como instrumentos para alcanzar los objetivos específicos y resultados prácticos.

Esta postura permea muchos ámbitos del pensamiento y de las actividades intelectuales, cambiando su sentido, y orientándolo hacia la búsqueda de la eficiencia

y la productividad, donde se espera que los conocimientos y las disciplinas más que para desarrollar un pensamiento crítico, se utilicen como herramientas para resolver problemas prácticos y generar beneficios tangibles. Cuando se emplea este enfoque, el valor de una disciplina o actividad intelectual cualquiera que esta sea, se evalúa en función de su utilidad y aplicación práctica, en lugar de considerar de forma más amplia su valor estético, ético y humanista.

Ante el contexto de la racionalidad tecnológica, las diferencias individuales de aptitud, comprensión y conocimiento se consideran en términos de la cantidad de experiencia y capacitación que posee cada individuo, buscando siempre maximizar la eficiencia en la productividad, estandarizando los procesos y las tareas. Esto implica establecer normas y estándares de desempeño que todos los trabajadores deban seguir.

*Determinando que “el individuo eficiente es aquel cuyo desempeño es una acción sólo hasta tanto es, la reacción apropiada para los requisitos objetivos del aparato, y su libertad está confinada a la selección de los medios más adecuados de alcanzar un propósito, que él no se impuso. Mientras que el logro individual no depende del reconocimiento y se consume en el trabajo mismo, la eficiencia es un desempeño recompensado y se consume sólo en su valor para el aparato” (Marcuse H., 2001, pág. 58).*

Convirtiendo a la racionalidad tecnológica e individual, en un sistema complejo y sutil de manipulación, que, en lugar de ser un medio al servicio de los seres humanos, se ha convertido en un fin en sí mismo, formando una lógica de dominación y explotación, causando un efecto deshumanizador, creando falsos intereses y parámetros que necesitan ser creídos para poder sostener la estructura.

Este sistema de manipulación genera ilusiones respecto a estereotipos, necesidades o incluso realidades, perpetuando la idea de que ciertos bienes materiales y consumos

son necesarios para alcanzar la satisfacción y la felicidad; desviando la atención de las cuestiones más profundas relacionadas con la libertad y la autonomía.

La manipulación genera la ilusión de la libertad de elección, este juego macabro, ofrece una aparente libertad de elección dentro de los límites predefinidos; Marcuse argumenta que es la sociedad industrial avanzada, la que proporciona a los individuos la falsa idea de poder de elegir entre una variedad de productos y opciones de estilo de vida, pero estas elecciones se encuentran dentro de los confines establecidos por el sistema.

En el Hombre unidimensional, Marcuse comenta que *“una vez que se ha aceptado la principal ofensa contra la lógica, la contradicción se muestra como un principio de la lógica de manipulación: una caricatura realista de la dialéctica. Es la lógica de una sociedad que puede permitirse hacer a un lado la lógica y jugar con la destrucción; una sociedad con un dominio técnico de la mente y de la materia”* (Marcuse H., 1954, pág. 119)

Sembrando la creencia de que el progreso tecnológico, es el motor de la mejora y el avance constante. Esta idea promueve la dependencia de la sociedad a la tecnología, ya que, desde esta perspectiva, el desarrollo tecnológico resolverá todos los problemas y llevará a la creación de una sociedad mejor. Pero los intereses ocultos de esta idea se encuentran en los aspectos alienantes y deshumanizadores de la tecnología, así como sus impactos negativos en la vida social.

La imposición de estas ilusiones necesarias, tienen como objetivo mantener a las personas en un estado de conformidad y satisfacción superficial dentro del sistema establecido, evitando que cuestionen las estructuras de poder y busquen una transformación radical; ya que superar estas ilusiones, implica desarrollar una conciencia crítica y una praxis liberadora que desafíe el estatus.

Pero, el punto de vista dialéctico de Marcuse observa en la tecnología un potencial emancipador al que nombra como “tecnología liberadora” comentando que *“las posibilidades libertarias de la tecnología y la ciencia, están contenidas efectivamente dentro del marco de la realidad dada: el planeamiento y la manipulación calculados de la conducta humana, la frívola invención del desperdicio y la chatarra lujosa, la experimentación con los límites de resistencia y destrucción, son signos del dominio de la necesidad en provecho de la explotación, signos que indican, no obstante, progreso en el dominio de la necesidad”* (Marcuse H. , 1969, págs. 50-51)

Este resultado, puede alcanzarse a través de la racionalidad crítica, que es un enfoque de pensamiento y acción que cuestiona las formas dominantes de racionalidad, en busca de la emancipación y la liberación humana; este tipo de racionalidad se enfoca en una comprensión más profunda de las estructuras de control, poder y dominación, para revelar las ideologías y estructuras que promueven la conformidad, con la intención de desafiar sus suposiciones y sus valores establecidos, cuestionando las formas en las que se perpetúan las desigualdades sociales y la alienación.

Otro rasgo importante de la racionalidad crítica es que ésta, no se limita a la teoría y la reflexión intelectual, sino que busca la transformación a través de la práctica y la acción liberadora; no conformándose con la crítica abstracta, sino que busca una verdadera transformación.

Marcuse advierte que, para que la tecnología sea realmente liberadora tendría que *“cambiar su dirección y metas actuales, reconstituyéndose de acuerdo con una nueva sensibilidad: la de las exigencias de los instintos vitales, hola producto de una imaginación científica libre para proyectar y diseñar las formas de un universo humano sin explotación ni agobio”* (Marcuse H., 1969, pág. 27).

La tecnología que surge como resultado de una racionalidad crítica, debería estar orientada al servicio y satisfacción de las necesidades humanas fundamentales como la creatividad y la expresión individual, convirtiéndose en una herramienta que puede ser utilizada para ampliar las posibilidades de la libertad humana, superando las condiciones opresivas y dominantes.

Esto sólo puede lograrse, por medio de una revolución que haga que la tecnología y la técnica sirvan a las necesidades y metas de hombres libres; sólo en este sentido, sería una revolución contra la tecnocracia. En este sentido el arte, con su fuerza subversiva llamada “antiarte”, provee la capacidad creadora para la reconstrucción de la realidad, lo que de acuerdo con Marcuse sería la unión del arte liberador y la tecnología liberadora. (Marcuse H. , 1969, pág. 53)

El resultado de esta unión será una conciencia liberada, que satisface las necesidades fundamentales de las personas, promoviendo su bienestar y autorrealización; priorizando la calidad de vida y la felicidad humana, fomentando a través del desarrollo de una tecnología libre, la posibilidad de descubrir, las potencialidades de las cosas y de los hombres, en torno a la protección de su autonomía, su libertad individual y el goce de la vida; permitiendo así, el libre juego de la imaginación, la experimentación con las posibilidades de forma y materia, haciéndolos más susceptibles a las formas estéticas.

## **1.2. Marcuse: el arte, la estética y la emancipación.**

El pensamiento de Marcuse otorga al arte y a la estética, un papel crucial en la sociedad moderna. En su obra “El hombre unidimensional” (1964), sostiene que el arte auténtico y la apreciación estética, pueden ser empleadas como una forma de resistencia contra la opresión y la alienación proveniente de la sociedad industrial avanzada y tecnológica. Ya que ambas tienen el potencial de despertar a las personas de la manipulación y la falta de consciencia impuesta por la cultura dominante.

En este sentido, el arte desde su perspectiva toma la de resistencia ante estos poderes, ya que tiene el poder de mostrar lo que está oculto, confrontando al espectador con la realidad y estimulando la reflexión sobre los problemas fundamentales de la existencia humana. Por esa razón, puede ser visto como un medio para la transformación y la emancipación, pudiendo ser un instrumento que posibilite una crítica social; pues sólo el arte, tiene la facultad de expresar de manera simbólica las tensiones y contradicciones de la sociedad y cuestionar los estatutos establecidos, ofreciendo visiones alternativas del mundo.

Y, para lograr esa transformación desde su perspectiva, es necesario un cambio radical en las estructuras políticas, económicas y culturales, que den cabida a la emancipación del individuo, a través de la toma de conciencia y la lucha contra las estructuras opresivas que limitan la libertad y la creatividad humana promoviendo una conciencia crítica que lleve a una sociedad más libre y justa.

#### 1.2.1. Arte

Marcuse tenía varios argumentos respecto al papel del arte en la sociedad, plasmados en sus distintas obras; algunos de los más importantes para los fines de esta investigación, radican en que el arte es una forma de liberación; pues creía, que tenía la capacidad de liberar la imaginación humana de las restricciones impuestas por la sociedad y el sistema dominante.

Desde su visión el arte auténtico, ofrece nuevas perspectivas que desafían las normas establecidas, permitiendo a las personas soñar con realidades alternas, como una forma de resistencia contra la alienación. Pues cabe señalar que el arte, al ser creativo y único permite a los individuos mantener su singularidad y conectarse con aspectos más profundos de su humanidad.

Al tratarse de un teórico crítico, Marcuse veía al arte como una herramienta para la crítica cultural, acción necesaria para la emancipación de las personas, ya que a través de la sensibilidad estética, les permitiría apreciar la belleza de la vida cotidiana; es decir, ver al arte como una contrarrevolución que lejos de distraer a la sociedad con

realidades utópicas, se encarga de conectar a las personas con sus emociones y con la realidad existente.

Por esta razón, Marcuse en su texto "Tecnología, guerra y fascismo" (2001) define que el arte auténtico es aquel que representa un "gran rechazo" de la realidad existente. Desde esta perspectiva, el arte se convierte en un instrumento de oposición y resistencia en la sociedad, que rompe con la cualidad alienante y se convierte en antagónico, respecto a la realidad normal y dominante. Esta ruptura implica que el arte debe desafiar las normas establecidas, cuestionar las estructuras de poder y presentar una visión crítica de la sociedad.

Él postulaba que desde esta perspectiva opositora, el arte auténtico al ser una expresión creativa, debería permanecer extraño y trascendente a la normalidad, pues sólo así, se alejaría de la lógica convencional y de las ideologías hegemónicas, permitiendo a los individuos abordar temas profundos y complejos, dándoles voz a las necesidades y deseos reprimidos; viendo la realidad que a menudo se ignora o simplifica, desde una perspectiva más fresca, conectando con sus emociones y aspiraciones más auténticas.

Marcuse define al arte en su texto "Un ensayo sobre la liberación" (1969) como una fuerza subversiva capaz de influir en la percepción y la conciencia de las personas al presentar una realidad más enriquecida y compleja que va más allá de la superficie. Esta función transformadora permite a los individuos ver el mundo desde diferentes ángulos y considerar posibilidades más allá de lo establecido, lo que puede tener un impacto significativo en la sociedad y en la búsqueda de la emancipación y la transformación social.

Pues el arte, no sólo representa pasivamente la realidad, sino que también la interpreta, la cuestiona y la reconstituye para ofrecer una nueva perspectiva. Al hacerlo, puede trascender las limitaciones de la experiencia ordinaria y comunicar una verdad más profunda que invita a la reflexión y a una mayor comprensión de la realidad, pues no se limita a ser ilusoria o simplemente una copia superficial de la realidad.

En este sentido, el arte establece una relación con la realidad, que le permite convertirse en una herramienta para revelar aspectos más profundos y esenciales que pueden quedar ocultos en la experiencia cotidiana, proporcionando una visión crítica y alternativa de la sociedad. Por esta razón Marcuse declara que *“el nuevo arte se proclama a sí mismo como antiarte”*. (Marcuse H., 1969, pág. 46)

De esta forma, el antiarte tiene como objetivo trasladar la verdad y la imaginación productiva dentro de la realidad vivida y experimentada por las personas en su vida diaria; en este sentido el arte se convierte en el medio que da lugar a la crítica, pero la forma estética es la encargada de otorgar significado a lo que comunica el arte; impactando la percepción y comprensión del mundo, transformando la forma en que las personas ven y experimentan su realidad cotidiana, abriendo nuevas posibilidades para cuestionar las estructuras sociales y culturales dominantes, contribuyendo así a la emancipación y la transformación social.

### 1.2.2. Noción de experiencia estética

En el caso de la estética, campo de estudio que va más allá de la mera apreciación del arte y de lo bello (lo que comúnmente conocemos como estético), desde la perspectiva de Marcuse, más bien tiene que ver con las distintas connotaciones y perspectivas de lo que se considera agradable, estructurado, armónico u organizado. Para él, *“la raíz de la estética está en la sensibilidad”* (Marcuse H. , 1969, pág. 48) es decir, se encuentra en la percepción, la imaginación y la capacidad creativa, las cuales vinculan la relación entre el individuo y el mundo de las formas y sensaciones.

En este sentido la *“forma es la negación, el dominio del desorden, de la violencia, del sufrimiento, incluso cuando presenta desorden, violencia, sufrimiento. Este triunfo del arte se logra sometiendo el contenido al orden estético, que es autónomo en sus exigencias”* (Marcuse H., 1969, pág. 48) De ahí que Marcuse justifique un antiarte como medio para la transformación.

Entonces la forma estética, es el medio a través del cual el arte otorga un significado y sentido que va más allá de los elementos específicos del contenido representado.

Cuando la forma es aplicada al contenido, este se eleva y adquiere una dimensión más allá de lo evidente y superficial. Es entonces cuando el contenido se transforma y obtiene una carga estética que sobre pasa su presentación literal.

Desde esta perspectiva, el arte se convierte en una búsqueda de verdad estética, la belleza no se limita a lo meramente superficial o estético; sino que se manifiesta como la verdad del arte, como una dimensión que revela significados profundos y emociones esenciales a través del orden y la organización de la forma.

Por esa razón, Marcuse vincula a la forma estética con la noción de la experiencia estética, que se refiere a la capacidad del arte y las obras estéticas para impactar en la percepción, el pensamiento y las emociones del espectador o receptor. La experiencia estética es más que un simple entretenimiento; busca generar una reflexión profunda y una conexión emocional con la obra de arte.

Así *“La dimensión estética conserva todavía una libertad de expresión que le permite al escritor y al artista llamar a los hombres y las cosas por su nombre: nombrar lo que de otra manera es innombrable”* (Marcuse H., (1954), pág. 276).

Pues dentro de ella, el arte tiene la capacidad para cuestionar y trascender las restricciones impuestas a través de argumentos críticos y provocar la reflexión sobre la realidad de las estructuras establecidas. A través de la experimentación y la innovación en el proceso creativo, convirtiendo al arte en una herramienta para despertar la conciencia y generar un cambio social desafiando la realidad unidimensional, fomentando la imaginación en busca de la emancipación del individuo.

### 1.2.3. Emancipación

Marcuse en su texto *“Contrarrevolución y revuelta”* (1973), aborda el concepto de emancipación refiriéndose a él como la liberación del individuo y de la sociedad de las formas de opresión y alienación, presentes en las estructuras sociales, políticas y culturales. Argumentando que la emancipación implica una transformación radical de

la sociedad, en la que los individuos sean capaces de vivir de acuerdo con sus necesidades reales y no se encuentren alienados a la lógica del sistema establecido.

Para profundizar en el significado de este concepto, Marcuse cita el pensamiento de Marx comentando que: *“Marx nos habla de la completa emancipación de todos los sentidos y cualidades humanas como característica del socialismo: sólo esta emancipación “trasciende la propiedad privada”. Esto implica la aparición de un nuevo tipo de hombre, diferente en su naturaleza misma”* (Marcuse H., 1973, pág. 75)

Ideas que parecieran ser retomadas de su discurso para el Brooklyn College del año de 1968, donde hace referencia a la necesidad de que los individuos y la sociedad reconozcan la verdad subyacente en la realidad y en la naturaleza misma. Pues como mencionó en sus textos como “El hombre unidimensional” (1964) y en “Tecnología guerra y fascismo” (1991), la sociedad industrial avanzada y el sistema capitalista, se han encargado de distorsionar la percepción de la verdad, alienando a las personas de su verdadera naturaleza y de sus relaciones genuinas con el mundo y entre ellos mismos.

Para Marcuse, la sociedad moderna ha generado una racionalidad instrumental que ve todo en términos de utilidad y eficiencia y ha reducido la experiencia humana a meros medios para fines económicos y tecnológicos. Esto ha llevado a la alienación y la represión de los impulsos y deseos humanos auténticos.

Por lo anterior, la emancipación en este contexto implica liberarse de la visión distorsionada e impuesta por la sociedad y volver a conectar con la verdad interna y externa; la cual, incluye reconocer la verdad en uno mismo, aceptando los deseos y necesidades auténticos que han sido reprimidos o desviados por la cultura represiva y las estructuras de poder. En este sentido la emancipación requiere una comprensión profunda de uno mismo y una liberación de la autoalienación impuesta por la sociedad.

Marcuse propone, que uno de los caminos para alcanzar esta comprensión profunda es por medio de la “emancipación de los sentidos”, lo que de acuerdo con sus palabras significa *“que éstos se vuelven “prácticos” en la reconstrucción de la sociedad,*

*generando nuevas relaciones (socialistas) entre hombre y hombre, entre el hombre y las cosas, entre el hombre y la naturaleza. Pero, los sentidos también se convierten en "fuentes" de una nueva racionalidad (socialista), liberada de la explotación" (Marcuse H., 1973, pág. 76).*

De esta forma, la emancipación genuina implicaría la liberación de los sentidos y la percepción humana de la lógica instrumental y utilitaria impuesta por el capitalismo. Pero, al mismo tiempo, no implicaría un rechazo completo de los logros y avances producidos por el sistema capitalista; sino más bien, una reinterpretación y desarrollo de estos logros en armonía con una nueva visión liberadora. Ejemplo de la teoría dialéctica que Marcuse proponía respecto al papel de la tecnología y la técnica.

De modo que, para que exista una liberación universal, es necesario primeramente liberar los sentidos y la percepción individual, acompañadas de la emancipación de la conciencia; lo que implica una transformación radical de la experiencia y la receptividad sensorial del hombre, abarcando la totalidad de la existencia humana.

Generando así, un cambio profundo en la forma en que los individuos perciben y experimentan el mundo, liberándose de las limitaciones y las restricciones impuestas por la sociedad y la cultura represiva; donde el arte y la experiencia estética, son cruciales para la emancipación individual y colectiva ya que permiten experimentar y comprender el mundo de una manera más profunda y auténtica. Adoptando nuevas formas de relacionarse con ellos mismos, con los demás y con el entorno; este cambio en los instintos y sensibilidades, son esenciales para la construcción colectiva de una sociedad cualitativamente diferente.

## **Pedagogía crítica de Paulo Freire.**

Esta corriente de pensamiento filosófico, orientada a la educación, tuvo su origen en la década de 1980 y 1990 en Estados Unidos dentro de la Escuela de Frankfurt y fue llamada así por Horkheimer, aunque tuvo la influencia de varios estudiosos incluidos Herbert Marcuse. En ese entonces, estos pensadores luchaban por los derechos civiles y la liberación de las minorías, orientando a la pedagogía crítica al igual que la teoría crítica, a desarrollar en cada estudiante un pensamiento crítico, que sirviera de guía para la toma de consciencia de sí mismo, y de las estructuras de poder, así como de las desigualdades sociales, permitiéndoles expresarse como respuesta a ellas.

Dando respuesta a las interrogantes presentes en sí mismo y en su entorno, por lo que esta corriente, consiguió más adeptos, que profundizaron en el estudio de la educación desde la reflexión y el pensamiento crítico, influyendo en la forma de ver y construir a la educación.

En este sentido y para los fines de esta investigación, se abordarán dos visiones de Paulo Freire, la primera respecto a las características de la pedagogía del oprimido y la segunda su propuesta de una pedagogía crítica para la libertad.

### 1.2.4. Pedagogía del oprimido

Paulo Freire (1921-1997) considerado como uno de los más destacados fundadores de la pedagogía crítica, planteo en su texto *la Pedagogía del oprimido* (1972), una visión dialéctica (al igual que Marcuse con la técnica y la tecnología), en cuanto al papel que juega la pedagogía como opresor y liberador.

De acuerdo con su visión, la pedagogía del oprimido es un ejercicio de dominación del que el oprimido y el opresor forman parte; en este caso el opresor en un primer momento es el encargado de gestar formas de dominación sutiles, efectivas y agradables, que tienen como resultado un control totalitario; y desde la perspectiva del

oprimido que ha crecido bajo una estructura de pensamiento condicionada, su superación consiste en transformarse, a la figura de un opresor.

En ambos casos, de acuerdo con Freire, tanto el oprimido como del opresor, quieren ser, pero temen ser, ya que viven con miedo a alcanzar su propia libertad; en el caso del opresor, este teme perder la libertad que tiene para controlar y en el caso del oprimido, su temor se centra en la incertidumbre que conlleva asumir su libertad. Este es el resultado de la dominación ejercida por una sociedad industrial avanzada, presente en todos los ámbitos de la sociedad como la describe Marcuse.

En este sentido, la pedagogía del oprimido se centra en programar a los sujetos para servir, porque son vistos como objetos ya que su comportamiento esta prescrito; es decir, condicionado a las reglas, estructuras y mecanismos impuestos, adaptándose a su estructura de dominación, como en una máquina de engranes misma que les trae seguridad.

En el caso del opresor, sus pensamientos están regidos por una conciencia opresora que tiende a transformar en objeto lo que le es cercano, reduciéndolo a su poder de compra; es materialista enfocado en el lucro, revestido de una falsa generosidad, hace uso de la ciencia y la tecnología como instrumento para, manipular, y mantener el orden opresor.

En el ámbito educativo, esta conciencia opresora se explica en lo que Paulo Freire refiere como la educación bancaria. Como su nombre lo indica, hace referencia a la función de un banco; es decir, un usuario en este caso un opresor (educador), al que se le ha dotado de la característica de sabio, deposita en los oprimidos (ignorantes, educandos) información como valores y conocimientos, con la finalidad de guardarlos y almacenarlos. Esta acción alienante, sitúa al oprimido siempre en la ignorancia y el sometimiento.

En este caso, al igual que como se comentó en párrafos anteriores, lo que el opresor mantiene en el oprimido, es la falsa idea de necesitar de su guía y sabiduría para alcanzar una supuesta superación dentro de la sociedad industrial avanzada, lo que lo convertirá al oprimido, en un replicador de la opresión a través de la educación, en un claro acto de adoctrinamiento continuo y sistemático, que define y delimita a quien sabe, de a quién y qué debe saber.

Desde esta perspectiva, Freire comenta que las características de una educación bancaria son:

*Tabla 1 La educación bancaria de Freire*

- El educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educando los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opinión; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

**Fuente:** Freire, P. (1972) *La pedagogía del oprimido*. Pág. 53.

Este acto de adoctrinamiento denunciado por Freire responde a las necesidades de una sociedad industrial avanzada cuya misión como lo refiere Marcuse, es un acto de “sumisión al aparato técnico que aumenta las comodidades de la vida y aumenta la productividad del trabajo.” (Marcuse H. , 1954, pág. 93)

En el ámbito escolar de la educación bancaria, esta está diseñada para que los alumnos obedezcan, sistematicen y profesionalicen el aprendizaje, con la finalidad de encontrar una falsa sensación de progreso y superación personal, que en apariencia satisface todas sus necesidades y aspiraciones, pero a costa de más sumisión, más dominación, adoctrinamiento, esclavitud y domesticación del ser humano. Como Freire refiere que “En verdad lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire P., 1972, pág. 54)

La clave de la educación bancaria consiste en transformar la mentalidad de los oprimidos, manteniendo así limitadas sus posibilidades, opciones y necesidades; por lo que transitan por la vida, con una actitud pasiva de sí mismos y de su entorno; pues se les ha hecho creer, que entre más adaptados y educados están a su contexto, más adecuados son para el mundo.

De acuerdo con el pensamiento de Freire, la solución se encuentra en la misma pedagogía del oprimido; es decir que, a partir del punto mismo de opresión, el cual puede ser el educador, el aula, el programa o la escuela; opresor y oprimido van descubriendo el mundo que los oprime a través de la reflexión propia, que le permite asumir su realidad, transformando su mente de forma constante por medio de la concientización, hecho que da sustento a la pedagogía como práctica para la libertad.

#### 1.2.5. Pedagogía crítica para la libertad

La propuesta de Freire, para una pedagogía crítica orientada hacia la libertad, se centra en la capacidad de decisión y responsabilidad política y social del ser humano;

para lo cual, es indispensable llevar a cabo un proceso de concientización, definido como el desarrollo crítico en el que el hombre, cuanto más se concientiza de él mismo, más va descubriendo de la realidad, en un ejercicio de acción-reflexión que se lleva a cabo de forma permanente, dando pie a la transformación del mundo del hombre.

Este proceso, se lleva a cabo a través de un cambio radical, respecto a la forma en la cual la información llega al alumno. En este sentido se busca romper la concepción bancaria de domesticación, promoviendo una concepción problematizadora constante, que exige fomentar una conciencia crítica, la cual se caracteriza por:

*“La profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los «descubrimientos» y estar dispuesta siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no aceptación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitiva crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia”. (Torres, 1980, pág. 30)*

Con una concepción problematizadora, desafía a los estudiantes al confrontarlos a situaciones concretas y reales a las se expone la existe humana, mostrando lo que antes no era percibido y lo es ahora. En este espacio, el arte podría ser de acuerdo con Marcuse, el medio para mostrar la realidad existente. De esta perspectiva, tanto quien enseña y quien aprende, emplea a la educación como una práctica continua de reflexión crítica del mundo constituyéndose, así como seres en contante transformación.

Así, la concepción problematizadora que posibilita el diálogo constante entre el educador, el educando y viceversa, a través de actos permanentes de reflexión e intercambio de ideas y socialización, conforma lo que puede ser llamado una pedagogía investigadora; y esta, sería el camino para una pedagogía crítica de la libertad, su metodología que en este caso enfocaremos a los docentes, comprende de acuerdo con Freire:

- Centrarse en una investigación temática, vista como un proyecto investigador, haciendo uso de la *“sistematización del marco teórico y sus referentes empíricos en términos secuenciales, para articular el proceso metodológico y técnico”* (Torres, 1980, pág. 175).
- Emplear la arqueología de la conciencia, proceso mediante el cual el alumno al revisar *“su comportamiento y percepción del mundo, descubre, por una parte, su consistencia cultural: su hacer cultural y su ser hombre cultura; por la otra, descubre no sólo las razones de su histórico impedimento para auto reconocerse como ser cultural”* (Torres, 1980, pág. 176)
- Invitar a la utopía; es decir, a anunciar y denunciar a través de la práctica transformadora, la realidad que se gesta desde dentro de la historia humana; lo que lo convierte al docente y al alumno en un crítico cultural que colabora en los sectores oprimidos.

De esta forma, lo que una vez fue concebido como la pedagogía del oprimido, “pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire P. , 1972, pág. 35)

De acuerdo con la perspectiva crítica de Paulo Freire, la clave de la liberación se centra en la concientización; con esta base, se puede decir que el docente y el alumno liberados, propician momentos de intercambio de ideas y experiencias, generando así

una conexión entre sus contextos teóricos, prácticos y subjetivos, promoviendo la escucha consciente del otro; proporcionando una manera de conocer y experimentar el mundo que los rodea, tolerando y acompañando en la ambigüedad y la exploración de lo incierto.

### **1.3. De la concepción industrial de la educación a distancia a las experiencias de aprendizaje**

A continuación, se abordará el tema de la conformación de la educación para la modalidad a distancia; desde la perspectiva de Otto Peters, el cual desarrolla su teoría de la industrialización orientada a la producción totalitaria conocimiento, mostrar así el vínculo existente entre la denuncia de la teoría crítica de Herbert Marcuse, de la sociedad industrial avanzada, respecto al uso que ésta hace de la educación con fines de dominación y satisfacción de las necesidades impuestas por los opresores.

De igual forma se mostrará el vínculo entre la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, al explicar cómo la concepción bancaria perpetuada en la teoría de la industrialización orienta de forma consciente o inconsciente al diseño y la enseñanza de contenidos creados exprofeso para el sometimiento, la dominación, y el adoctrinamiento de los alumnos.

Posteriormente se abordará desde la teoría del aprendizaje la construcción de nuevas formas de enseñanza que pueden ser desarrolladas a partir de los principios de concientización de los que habla Freire, dando posibilidad al desarrollo de experiencias de aprendizaje aún para la modalidad a distancia con fines emancipatorios como los describe Marcuse.

### 1.3.1. Teoría de industrialización de Otto Peters.

Otto Peters considerado como el padre de la investigación en educación a distancia en conjunto con Börje Holmberg; nació en Berlín, Alemania en el año de 1926, dedicando su vida al estudio del campo de la educación. Su principal contribución, es la Teoría de educación a distancia y el proceso industrial, surgida a partir del análisis de las organizaciones de enseñanza a distancia y su comparación con los bienes de producción industrial.

Tras este análisis, Peters afirmó que la enseñanza a distancia no podría haber existido antes de la era industrial. Para él *“es un método para impartir conocimiento, habilidades y actitudes que se racionalizan por la aplicación de la división del trabajo y los principios organizativos y por el uso excesivo de medios técnicos, especialmente dirigidos a reproducir materiales de enseñanza de alta calidad, que hace posible instruir a números elevados de estudiantes. Es una manera industrializada de enseñar y de aprender”* (Barberá, Bolívar, Calvo, & Coll, 2007, pág. 30).

Este modelo orientado a satisfacer las necesidades de formación de la sociedad industrial avanzada está dividido en categorías que responden a necesidades y funciones específicas. Para comprender el impacto de las categorías dentro de esta investigación, es necesario dividirlos en dos grupos; en el primer grupo se concentran aquellas orientadas al proceso de producción, vistas como parte de la gestión administrativa de la enseñanza, y por el otro lado; el grupo dos, responde al desarrollo educativo de los contenidos como se explicará a continuación:

### Ilustración 1 Categorías Teoría de la industrialización

Racionalización	1
División del trabajo	2
Mecanización	3
Línea de montaje	4
Producción en masa	5
Trabajo preparatorio	6
Planificación	7
Organización	8
Métodos de control científico	9
Formalización	10
Estandarización	11
Cambio de función	12
Objetificación	13
Concentración y centralización	14

**Fuente:** Elaboración propia, con la información del texto (Barberá y otros, 2006)

Las categorías encaminadas a la gestión administrativa son las siguientes:

- **Racionalización:** En el campo de la educación a distancia, se pueden desarrollar formas de pensar, actitudes y procesos que son más eficientes y efectivos, pero que solo se hacen evidentes o se establecen claramente después de un aumento en la aplicación de métodos más racionales y lógicos en la producción y gestión de los materiales y procesos educativos. Es decir, a medida que se aplican prácticas más eficientes y metódicas en la producción de materiales de aprendizaje y en la gestión de los procesos educativos, se pueden descubrir y desarrollar nuevas formas de pensar y procedimientos que optimizan la educación a distancia, reduciendo los costos y mejorando la calidad del aprendizaje.
- **División del trabajo:** Otto Peters considera que la división del trabajo es un requisito indispensable para que la educación a distancia funcione eficazmente. Esto se debe a que la especialización, permite que cada tarea se realice de

manera más competente y eficiente, lo que a su vez contribuye a la efectividad global del proceso educativo a distancia.

- **Mecanización:** Los componentes tecnológicos son fundamentales para la distribución de materiales educativos, la comunicación con los estudiantes y la gestión de datos en la educación a distancia. Sin estas tecnologías sería muy difícil llevar a cabo la gestión, la dirección y el mantenimiento de la educación a distancia de manera eficiente y efectiva.
- **Línea de montaje:** Como en cualquier producción industrial, en el contexto de la educación a distancia este concepto se utiliza para ilustrar que la creación y gestión de materiales educativos no se lleva a cabo de manera aislada por una sola persona. En cambio, hay un equipo de especialistas involucrados en cada proceso, los cuales desarrollan un papel específico. La idea es que la colaboración de especialistas en diferentes etapas del proceso de producción de materiales educativos permite un enfoque más eficaz y de mayor calidad en la educación a distancia.
- **Producción en masa:** Debido a la creciente demanda de materiales y de desarrollos educativos, se realizan producciones a gran escala para satisfacer la demanda, esto implica que la producción de cursos de educación a distancia se lleva a cabo de manera masiva.

Sin embargo desde la visión de Otto Peters la producción en masa puede tener un impacto positivo en la calidad, ya que al producir una gran cantidad de cursos, las organizaciones dedicadas a la enseñanza a distancia se verían obligadas a analizar cuidadosamente las necesidades de los estudiantes a distancia de manera más detallada que en la enseñanza convencional, desde su postura esto resulta en una mejora de la calidad de los cursos ya que se adaptan a una variedad de necesidades y estilos de aprendizaje.

- **Organización:** Dentro de la educación de distancia, se destaca la importancia de la organización eficiente para garantizar que los estudiantes reciban materiales de estudio específicos en plazos predefinidos, que haya asesores disponibles para brindar apoyo adecuado cuando los estudiantes lo necesiten y que las consultas se realicen en lugares y horarios específicos.

La organización juega un papel crucial en asegurar que todo el proceso de educación a distancia funcione sin problemas y cumpla con los objetivos establecidos; porque la organización se vuelve especialmente eficaz en programas de educación a distancia a gran escala, esto significa que en programas de gran envergadura se requiere una organización más elaborada y efectiva para garantizar que las necesidades de los estudiantes se atiendan de manera oportuna y eficiente.

- **Concentración y centralización:** Desde la visión de Otto Peters la educación a distancia requiere una inversión significativa de recursos financieros para producir materiales educativos de alta calidad y para establecer una infraestructura eficiente. En este sentido, dado que la educación a distancia implica la producción en masa de cursos y la prestación de servicios a un gran número de estudiantes dispersos geográficamente; es esencial una administración centralizada para coordinar y gestionar eficazmente todos los aspectos del proceso educativo.
- **Formalización:** Se refiere al proceso de establecer y describir de manera precisa y detallada las etapas o fases de un proceso. En el contexto de la educación a distancia, la idea de formalización significa que cada punto en el ciclo de enseñanza, desde los estudiantes hasta el establecimiento de la educación a distancia y la asignación de asesores, debe ser especificado de manera exacta.

Esto implica que no hay margen para ambigüedad o incertidumbre en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza a distancia. Cada elemento, cada paso y cada responsabilidad se describen de manera clara y precisa para garantizar que el proceso funcione de manera eficiente y efectiva.

La formalización es importante en la educación a distancia para que todos los involucrados tengan un entendimiento claro de lo que se espera de ellos y cómo deben llevar a cabo sus roles en el proceso educativo.

Todas las categorías anteriores, resalta la importancia de la eficiencia, la calidad y la gestión en la educación a distancia; así como la transformación del proceso educativo a medida que sea industrializa y se adapta a las necesidades de un mayor número de estudiantes. Desde la visión de Marcuse, en la sociedad industrial avanzada como se explicó en capítulos anteriores la tecnología y la ciencia, se estructuran con el propósito de lograr un control humano y natural cada vez más efectivo y aprovechar de manera más eficiente los recursos.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo educativo, área en la que se enfoca esta investigación, se pueden encontrar las siguientes categorías:

- **Trabajo preparatorio:** Otto Peters sostenía que el éxito de la educación a distancia depende en gran medida de una fase preparatoria. En esta etapa se trabaja en el diseño y desarrollo del curso, donde de forma general participan expertos en los distintos campos. Esta fase de preparación es esencial para garantizar la calidad y la eficiencia de la educación a distancia, ya que implica la creación de materiales de estudio y programas académicos sólidos que servirán como base para la enseñanza.

- **Planificación:** Desempeña un papel crucial en la fase de desarrollo de la educación a distancia ya que gracias a ella se determinan con precisión los contenidos de las unidades; implica la organización detallada y la secuencia cuidadosa de los contenidos educativos.
- **Métodos de control científico:** Otto Peters describe el "método de control científico" como un enfoque sistemático para analizar los procesos de trabajo. Este método implica la aplicación de estudios de tiempo y la evaluación de datos empíricos para medir y supervisar los procesos de trabajo en detalle. El objetivo principal es aumentar la productividad y utilizar de manera eficiente tanto el tiempo de trabajo como el personal disponible.

En el contexto de la educación a distancia, algunas instituciones emplean expertos para aplicar técnicas de análisis científico en la evaluación de los cursos, con el propósito de mejorar la calidad y la eficacia de la educación a distancia.

- **Estandarización:** Se refiere a la práctica de fabricar un número limitado de tipos de productos con el propósito de hacerlos más adecuados para su propósito, más económicos de producir y más fáciles de reemplazar. En el contexto de la educación a distancia, la estandarización implica no solo la uniformidad en el formato de las unidades, sino también en el material utilizado para la comunicación entre estudiantes y profesores, el apoyo organizativo y el contenido académico.
- **Cambio de función:** Hace referencia a la modificación del papel o tarea de un trabajador en el proceso de producción. En el contexto de la educación a distancia, este cambio de función es evidente en el rol del profesor. El papel original del profesor como mero proveedor de

conocimiento se divide en varios roles, incluyendo el de autor de unidades de estudio y el de calificador.

La función de asesoramiento se asigna a una persona o cargo específico. A menudo, el papel original del profesor se reduce al de asesor, que participa en la enseñanza a distancia a través de contribuciones periódicas recurrentes. Este cambio de función refleja una redistribución de responsabilidades en la educación a distancia.

- **Objetificación<sup>4</sup>:** Hace referencia a la “La pérdida, en el proceso de producción, del elemento subjetivo que se utilizó para determinar trabajo en un punto considerable. *En la educación a distancia, la mayoría de las funciones de la enseñanza se objetivizan porque están determinadas por el curso de estudio a distancia y por medios técnicos. Sólo en la comunicación escrita con el alumno a distancia o posiblemente en una consulta de los acontecimientos presenciales adicionales breves en el campus, el profesor tiene algún alcance individual para determinar subjetivamente las variantes en el método de enseñanza*”.

Estas categorías vistas desde la perspectiva de Marcuse y Freire ejemplifican un desarrollo educativo creado para el oprimido, desde una postura dominante, de la sociedad represiva y por supuesto opresiva ante la educación. Ya que tanto la gestión administrativa, podría verse como el control técnico y el desarrollo educativo, podría verse como el control tecnológico, el cual es un “*aparato productivo totalitario en el grado en que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente*

---

<sup>4</sup> Término empleado por Otto Peters, en su Teoría de la Industrialización; el cuál actualmente se utiliza como sinónimo de las palabras objetivación y cosificación. De acuerdo con el Diccionario del Español de México significa: *Tratar o considerar un concepto, un fenómeno, un proceso o a una persona como si fuera una cosa material inconexa y estática.* (El Colegio de México, 2023)

*necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales” (Marcuse H. , 1954, págs. 25-26)*

La teoría de industrialización de Peters sigue de alguna forma vigente, ya que actualmente en la educación a distancia se sigue empleando y dependiendo de distintos métodos de producción y organización en masa, con la finalidad de optimizar la organización del trabajo, y con ello favorecer los procesos producción de la enseñanza a distancia.

Pero, ahora el diseño instruccional es el encargado de planear, preparar y diseñar los aprendizajes; en este sentido y desde la perspectiva crítica, el diseño instruccional perpetua la opresión por medio de la educación, pues condiciona al docente y el alumno (educador y educando desde la perspectiva de Freire) a someterse nuevamente a distintos estándares de dominación; pero de igual forma, como lo plantean Marcuse y Freire, puede ser el instrumento para la liberación.

### 1.3.2. Teorías del aprendizaje

Desde antes de la concepción de la teoría de la industrialización de Otto Peters en 1983, hasta el día de hoy, los modelos de diseño instruccional para la educación presencial y a distancia, se han fundamentado en distintas teorías del aprendizaje. Estas teorías tienen como objetivo, buscar de forma exhaustiva la comprensión del contenido proporcionado durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al aprendizaje definido por Gagné (1987)

*“El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo” (Gagné, 1987)*

Para Morris Bigge (1985) es:

*“proceso dinámico dentro del cual el mundo de la comprensión que constantemente se extiende llega a abarcar un mundo psicológico continuamente en expansión... significa desarrollo de un sentido de dirección o influencia, que puede emplear cuando*

*se presenta la ocasión y lo considere conveniente... todo esto significa que el aprendizaje es un desarrollo de la inteligencia” (Bigge, 1985)*

Para Shuell (1993) significa:

*“un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia” (Shuell, 1993)*

Estas definiciones, de nueva cuenta permiten observar el papel dialéctico de la educación y su posibilidad de opresión y liberación, de manera general, se podría decir que el aprendizaje es la construcción constante del conocimiento, el cual modifica incluso el mundo psicológico del sujeto, pues hace uso de la práctica y la experiencia para su consolidación durante su desarrollo.

Ahora bien, al aprendizaje se le puede identificar en distintas teorías que se dedican a su estudio exhaustivo desde diferentes perspectivas como el conductismo, representado por John Watson y Frederic Skinner, el constructivismo enfocado en la construcción del conocimiento, proporcionando al estudiante un papel activo durante el proceso de aprendizaje, cuyo principal Jean Piaget; el aprendizaje social de Albert Bandura, el aprendizaje experiencial de David Kolbe, aprendizaje significativo de David Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento sustentado en la idea de que el alumno construye su propio conocimiento través del descubrimiento guiado y la resolución de problemas, representado por Jerome Bruner y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, entre otras.

Partiendo de la concepción de Marcuse y Freire, de la educación con fines de opresión. es posible, identificar algunas teorías que podrían de alguna manera favorecer este objetivo, pero como de igual forma lo refieren estos autores, estos mismos modelos dan pauta a promover la liberación. Y también existen teorías que por su concepción misma dan oportunidad a transformarse en teorías de aprendizaje para la liberación.

El conductismo de Burrhus Frederic Skinner y John Watson en Woolfolk (2011), explica que la forma en la cual se aprende es a causa de lograr una conducta determinada, a través del uso de refuerzos para modificar la conducta del estudiante.

Dentro de su dinámica, la metodología se centra en observar si el estudiante responde de acuerdo con el objetivo esperado; si es así, se le otorgan una serie de estímulos positivos, pero si logra lo contrario se le proporcionan estímulos negativos o no se le proporciona ningún estímulo, hasta que todo objetivo esté asimilado.

La estructura conductista se concentra en la división del conocimiento en tareas o módulos, programando el aprendizaje mediante secuencias pequeñas, con pasos que ofrecen un gran número de refuerzos e intentos con la finalidad de garantizar la asimilación del contenido.

Desde la perspectiva crítica, el conductismo, es un ejemplo del condicionamiento operante, establecido por la sociedad industrial avanzada, pues somete a los alumnos y al docente mismo a una estructura de pensamiento condicionada de domesticación refinada, que promueve, refuerza y perpetua el sistema de dominación a través de la educación.

La teoría cognitivista, representada por Jean Piaget, David Ausubel, Albert Bandura, Jerome Bruner y Robert Gagné, enfocan su atención respecto a cómo el cerebro procesa internamente, es decir las representaciones internas y conscientes del mundo de ahí que tome en consideración a la percepción, la memoria, el pensamiento, la experiencia y la resolución de problemas como elementos clave para el aprendizaje.

David Fontana en su texto *Psychology for Teachers* afirma qué:

*“El enfoque cognitivo... sostiene que si queremos entender el aprendizaje no podemos limitarnos a la conducta observable, sino que también debemos ocuparnos de la capacidad del estudiante para mentalmente reorganizar su campo psicológico (es decir, su mundo interior de conceptos, recuerdos, etc.) en respuesta a la experiencia. Por tanto, este último enfoque pone el acento no sólo en el medio ambiente, sino en la forma en que el individuo interpreta y trata de darle sentido al medio ambiente. No ve*

*al individuo como el producto mecánico de su entorno, sino como un agente activo en el proceso de aprendizaje, que deliberadamente trata de procesar y clasificar el flujo de la información que proviene del mundo exterior.”* (Fontana, 1981, pág. 148)

Siemens opina que el fondo de esta teoría está regido por un modelo computacional, donde el aprendizaje es visto como un proceso de “entradas administradas en la memoria de corto plazo, y codificadas para su recuperación a largo plazo” (Siemens, 2004)

El cognitivismo a diferencia del conductismo proporciona un campo más amplio de investigación, pues toma en consideración aspectos internos del estudiante como parte importante en su proceso de aprendizaje, destacando que el individuo es parte activa de la conformación de su conocimiento, en la medida que interactúa en su entorno; aunque termina por consignarlo a la memoria.

El constructivismo representado por Juan Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel, César Coll y John Dewey entre otros, sostienen en distintos momentos y perspectivas que el aprendizaje, no es una simple transmisión de conocimiento; y destaca la importancia de la interacción social y la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

Los constructivistas observan dentro de sus principios que el aprendizaje en sus entornos cotidianos es complejo y caótico, por lo que los aprendices (no alumnos porque se encuentran fuera del aula) crean conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias; por esa razón, el constructivismo refiere que, al enfrentarse a estos entornos caóticos y complejos de manera constante, se está formando para el aprendizaje a lo largo de la vida.

De acuerdo con Siemens (2004), el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización; el cual está orientado por la noción de que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Por esa razón, el conectivismo requiere indispensablemente de la

habilidad de comprensión y distinción de la información, así como del reconocimiento de cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente. (pág. 6)

Por lo que, desde la visión conectivista, el aprendizaje es difuso y cambiante, enfocado en establecer conexiones que permitan aprender más, a partir de filtrar la información proveniente de fuentes especializadas; por lo que se requiere de un constante monitoreo y actualización las redes y fuentes de información.

Las teorías de aprendizaje sustentan la idea de que el conocimiento es el objetivo por alcanzar y este sólo puede lograrse a través del razonamiento o la experiencia; por lo que son utilizadas para la creación de ambientes instruccionales, mismo que se abordarán a continuación. Ahora bien, si regresamos al planteamiento inicial de denuncia de la teoría y la pedagogía crítica, se podría decir que, es desde las teorías del aprendizaje, donde se dictan los principios de dominación y opresión o también pueden ser el medio por el cual sea posible ampliar las posibilidades de libertad humana, superando las condiciones opresivas y dominantes.

#### **1.4. Educación a distancia, diseño y modelos instruccionales**

##### 1.4.1. Educación a distancia

Antes de abordar el diseño instruccional, es necesario situarse respecto a algunas nociones de educación a distancia, como se comentó en párrafos anteriores, se realizó una crítica a los postulados de la teoría de industrialización de la educación a distancia postulada por Otto Peters, porque de acuerdo con la visión crítica de Herbert Marcuse y Paulo Freire, teoría respondía de forma directa a las necesidades y estructuras impuestas por la sociedad industrial avanzada.

Actualmente, si bien es cierto que algunos rasgos de la teoría de la industrialización siguen presentes en el desarrollo de la educación a distancia, como se mostrará en el estudio de caso, hoy en día gracias a las teorías del aprendizaje, a las investigaciones

y aportaciones de distintos expertos en el área, esta modalidad educativa se ha transformado.

Por lo que, para continuar con este análisis, para los fines de esta investigación, se entenderá que: *“La Educación a Distancia se basa en el diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal”* (García Aretio, 2020, pág. 16)

Ahora bien, la educación a distancia para establecer ese diálogo mediado hace uso del diseño instruccional, donde se establecen fases (como las proporcionadas por Peters) pero al interior del desarrollo, esto con la finalidad de tener criterios que regulen proceso de creación.

#### 1.4.2. Diseño instruccional

El diseño instruccional tiene como objetivo desarrollar las habilidades y destrezas de los alumnos, favoreciendo el conocimiento, presentando de forma organizada los contenidos que requieren ser aprendidos, procurando que el alumno desarrolle sus capacidades.

Muchos teóricos han abordado esta temática, proponiendo las siguientes definiciones:

*Tabla 2 Definiciones de diseño instruccional*

(Bruner, 1969)	Se ocupa de la planeación, preparación y diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.
(Reigeluth, Meaningfulness and	Disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante.

Instruction: Relating What Is Being Learned, 1983)	
(Berger & Kam, 1996)	Es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad.
(Richey y otros, 2001)	Supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas.

A partir de las definiciones anteriores, se podría decir que el objetivo principal del diseño instruccional es construir instrucciones sistemáticas que busquen la calidad y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje a través de la planificación, diseño y desarrollo de estrategias; haciendo énfasis en distintos aspectos específicos como la planificación, el diseño, la implementación o la evaluación de estrategias y recursos educativos, esto dependerá de la postura teórica a la que respondan, con la intención de lograr cambios positivos en el conocimiento y las habilidades de los estudiantes.

Este desarrollo, se lleva a cabo a través de distintos modelos instruccionales; es preciso señalar que dichos modelos no son puristas; esto quiere decir, que son susceptibles a modificaciones de acuerdo con las necesidades de aprendizaje requeridas, los modelos parten de las distintas teorías del aprendizaje presentando sus particularidades en cuanto a sus características, su enfoque y la estructura que emplean para el desarrollo instruccional como se muestra a continuación:

*Tabla 3 Modelos de diseño instruccional*

<b>Teoría del aprendizaje</b>	<b>Características</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Estructura en el diseño instruccional</b>
Conductismo	Modelo lineal, sistemático y prescriptivo.	Conocimientos y destrezas académicas.  Objetivos de aprendizaje observables y medibles	<p>Establecer secuencia de pasos a seguir.</p> <p>Identificar las metas a alcanzar.</p> <p>Establecer objetivos específicos de conducta.</p> <p>Identificar observables del aprendizaje.</p> <p>Establecer pasos pequeños para el contenido de la enseñanza.</p> <p>Seleccionarlas estrategias y la valoración de los objetivos de acuerdo con el dominio del conocimiento.</p> <p>Establecer los criterios de evaluación.</p> <p>Establecer el uso de refuerzos que motiven el aprendizaje.</p> <p>Asegurara una fuerte asociación estímulo respuesta y secuencias prácticas desde lo simple a lo complejo.</p>
Cognitivismo	Comprensión de los procesos de aprendizaje.	Resolución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el	Énfasis en el conocimiento significativo.

		<p>procesamiento de la información.</p>	<p>La participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones mentales con material previamente aprendido.</p> <p>La estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento.</p>
<p>Constructivismo</p>	<p>Se centran el papel esencialmente activo de quien aprende.</p>	<p>Proceso de aprendizaje, en la creatividad del estudiante y no en los contenidos específicos.</p>	<p>Se enfoca en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia.</p> <p>El aprendizaje es una interpretación personal del mundo.</p> <p>El aprendizaje debe ser significativo y holístico, basado en la realidad de forma que se integren las diferentes tareas.</p> <p>El conocimiento conceptual se adquiere por la integración de múltiples perspectivas en colaboración con los demás.</p> <p>El aprendizaje supone una modificación de las propias representaciones mentales por la</p>

			integración de los nuevos conocimientos
En el caso del constructivismo se apega a una metodología que le da importancia a:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Los conocimientos previos, las creencias y las motivaciones personales de los alumnos.</li><li>• La búsqueda y selección de información relevante; así como al desarrollo de los procesos de análisis y síntesis que le permiten al alumno construir redes de significado; estableciendo relaciones entre los conceptos.</li><li>• La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.</li><li>• Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el estudiante, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal y/o profesional.</li><li>• Potenciar de aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que les permitan el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).</li></ul>			
<b>Fuente:</b> Elaborado con la información obtenida de (Belloch, 2012)			

El punto de conexión entre todas las definiciones de diseño instruccional, se centran en la creación de ambientes instruccionales y materiales específicos que ayuden al estudiante a desarrollar sus capacidades. En este sentido, lo que se propone cualquiera de los enfoques, es crear experiencias de aprendizaje. Éstas se refieren a cualquier situación o actividad en la que una persona adquiere nuevos conocimientos, habilidades, comprensión o valores a través de la participación activa y la interacción con un entorno específico. Estas experiencias pueden ocurrir en una amplia variedad de contextos.

Por ejemplo, Christian Kolb (1984) sustenta la creación de experiencias de aprendizaje a partir de los estilos de aprendizaje. Desarrollando la teoría del aprendizaje experiencial que postula que el aprendizaje es un proceso cíclico que implica cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Por otra parte, Jerome Bruner (1969) describió la importancia

del aprendizaje por descubrimiento, empleando la resolución de problemas y la exploración activa para construir conocimiento; lo que lo llevó a proponer el concepto de "aprendizaje por descubrimiento".

John Dewey (1938) por su parte, enfatizó la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Sus ideas sobre el "aprender haciendo" y la educación experimental son fundamentales en la comprensión del aprendizaje.

Crear o diseñar experiencias de aprendizaje, requiere de un amplio repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que se emplean para provocar algo en los alumnos y de esta forma que ellos puedan aprender, pero existe una distinción única en el uso de la experiencia como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta distinción aclara que además de que el docente genere o construya situaciones que ayuden a los alumnos a comprender algún tema (experiencia de aprendizaje); el alumno por su parte, en un proceso interno lleve a cabo la vivencia del aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial, es parte de la teoría cognitiva del aprendizaje, y es definida como una teoría de acción, que, a partir de la propia experiencia, continuamente modificada mejora su eficacia; en el contexto de la educación a distancia, la aplicación de esta teoría o de la creación de experiencias de aprendizaje depende directamente del trabajo realizado por el experto en contenido y el diseñador instruccional.

#### 1.4.3. Diseñador instruccional y experto en contenido

Como se mencionó anteriormente, la adaptación de teorías y modelos de instrucción en la educación distancia dependen del trabajo del diseñador instruccional y el experto en contenido. El diseñador instruccional, es un profesional formado en distintas disciplinas relacionadas con las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, preponderantemente pedagogía y psicología educativa, ya que, para el desarrollo de cursos, es necesarios contar con conocimientos sobre metodologías, estrategias,

objetivos de aprendizaje y didáctica. Aunque también, resulte útil que cuente con competencias tecnológicas e informáticas, en las que se incluya de acuerdo con Belloch (2012) conocimiento sobre los entornos virtuales de enseñanza, la formación a distancia y entornos colaborativos.

Su papel es, desarrollar materiales didácticos y ambientes virtuales de aprendizaje, a partir de sus conocimientos metodológicos, sus habilidades informáticas, su capacidad de adaptación de contenidos, su habilidad para el desarrollo de materiales, para la resolución de problemas, para la gestión del tiempo de estudio, el manejo textual, hipertextual y multimedia.

El trabajo del diseñador instruccional implica la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje efectivas. El objetivo principal del diseñador instruccional es facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades de manera óptima, teniendo en consideración, las necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje estipulados en los planes y programas de estudio.

Él es el encargado de:

- Analizar las necesidades.
- Diseñar contenidos.
- Diseñar estrategias de enseñanza.
- Desarrollar materiales educativos.
- Evaluar y retroalimentar de forma constante la eficiencia del diseño instruccional.
- Implementar las estrategias de enseñanza y los materiales educativos en un entorno de aprendizaje.
- Emplear el uso de tecnología educativa.
- Colaborar con distintos expertos y profesionales de distintas áreas.
- Personalizar y adaptar la instrucción para satisfacer las necesidades y preferencias de los alumnos o experto.

Desde la perspectiva crítica de Paulo Freire, el papel del diseñador instruccional se encuentra dentro de “La producción en serie, típica del mundo altamente técnico de hoy, como organización del trabajo humano es, posiblemente, uno de los factores más característicos de masificación del hombre, ya que exige de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, con el que realiza sólo una parte de la totalidad de la obra, de la cual se desvincula, y por lo tanto lo “doméstica”; le exige una actitud crítica frente a su producción, lo deshumaniza, con la estrechez de la especialización exagerada, reduce sus horizontes, hará hacer de él un ser pasivo, miedoso, ingenuo” (Freire P. , 1986, pág. 84)

Por otra parte, desde la perspectiva de Herbert Marcuse diseñador instruccional perpetua una dinámica de poder y dominación en la educación, pues en ciertos contextos, es él quien ejerce un cierto grado de dominación durante el proceso de diseño y planificación de experiencias de aprendizaje, manifestándose de la siguiente forma.

El diseñador instruccional, al tener la responsabilidad de planificar y desarrollar la instrucción, puede ejercer control sobre el contenido y la forma en que se presenta, Esto implica que su perspectiva y enfoque pueden dominar la experiencia de aprendizaje, lo que podría limitar la diversidad de voces y perspectivas en el proceso de diseño.

Respecto a la definición y delimitación de los objetivos de aprendizaje, también puede jugar un papel clave, pues esta definición puede estar sesgada por su propia comprensión y visión, lo que podría llevar a una limitación de las metas y objetivos planteados.

En cuanto a la elección de las estrategias de enseñanza y los materiales de instrucción de forma general también está en manos del diseñador instruccional esta decisión; si

impone métodos y enfoques específicos, esto puede limitar la autonomía de los educadores y la diversidad de enfoques pedagógicos.

Dependiendo de la apertura y disponibilidad de entornos digitales, el diseñador instruccional puede ejercer control sobre las plataformas tecnológicas utilizadas, lo que podría limitar la libertad y la elección de los educadores y estudiantes.

Desde esta perspectiva crítica, el diseñador instruccional puede ser visto como un agente de control y dominación en el proceso educativo. Es importante que los diseñadores instruccionales reconozcan esta dinámica de poder y busquen formas de colaboración y participación más equitativas, dando voz a los educadores y estudiantes, y considerando una gama más amplia de perspectivas y enfoques pedagógicos. La pedagogía crítica y la inclusión de diferentes voces y perspectivas pueden contrarrestar el potencial de dominación en el diseño instruccional.

Por otra parte, el experto en contenido es una persona que posee un profundo conocimiento y experiencia en un campo o disciplina específica. Este individuo es considerado una autoridad en su campo y se destaca por su experiencia y competencia en un área particular de conocimiento de su campo de estudio o disciplina; así como un profundo entendimiento de los conceptos, teorías, principios y prácticas relacionadas con su área de experiencia. Este conocimiento se basa en años de estudio, experiencia laboral y/o investigación.

Los expertos en contenido son considerados autoridades en su campo y son respetados por su experiencia y credibilidad. Su opinión y asesoramiento son altamente valorados por otros profesionales y por aquellos que buscan información en su área de especialización.

En el contexto educativo, los expertos en contenido desempeñan un papel esencial al proporcionar contenido y conocimientos específicos para la creación de programas académicos, cursos, materiales didácticos y recursos de aprendizaje; colaboran con

los diseñadores instruccionales y educadores para garantizar que el contenido educativo sea preciso y relevante.

Es preciso señalar, que el experto en contenido no es necesariamente quien está frente a grupo; por lo que su participación se limita al proceso de planificación y desarrollo, desde la perspectiva crítica podría decirse que ambas figuras responden a un aparato productivo totalitario pues su rol ayuda a determinar y perpetuar las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias y de igual forma establecer las necesidades y aspiraciones individuales, por medio de la dominación tecnológica.

### **1.5. Vínculos entre teoría y pedagogía crítica, teoría del aprendizaje y educación a distancia**

A manera de cierre, a lo largo de este marco teórico se han explorado los vínculos existentes en primer lugar entre la teoría y la pedagogía crítica; las teorías de aprendizaje y su relación con la educación a distancia, así como sus actores. De la primera relación; es decir teoría y pedagogía crítica se puede decir que Herbert Marcuse se centra en el papel que desarrollan los principios de dominación e industrialización ejercidos en todas las esferas de la sociedad.

Pero, para el caso de esta investigación el enfoque se centra en el uso que la sociedad industrial avanzada le da a la educación como medio para la dominación, la manipulación y la opresión, empleando también la técnica y la tecnología para afinar a las personas y redireccionando sus intereses, pensamientos, actitudes, aptitudes, metas profesionales y personales en favor de la misma sociedad avanzada.

En este sentido, Marcuse observa que, aunque la educación, la técnica y la tecnología en su concepción primaria están diseñados para dominar, propone que dentro de ellas mismas se puede gestar una contrarrevolución que abriendo el entendimiento de los oprimidos a través de la adquisición de su propia conciencia, sean capaces de emanciparse, por medio de la denuncia constante de las situaciones que los rodea con la finalidad de transformar sus condiciones internas primeramente y después externas,

en las que ya cuestionan su estado de vida actual y condiciones promoviendo la transformación constante.

En este sentido vale la pena hacer un paréntesis y comentar que, aunque el análisis se enfoca en la educación, se exploró también dentro del pensamiento de Marcuse el papel que desde su perspectiva tenía el arte. Desde su concepción el arte puede ser empleado como uno de los medios mediante los cuales los dominados puede denunciar sus condiciones de dominación y opresión; pues el arte en su carácter revolucionario da lugar a todo tipo de representaciones, lo que lo convierte en libertario.

Esta perspectiva del arte es la que da lugar a este estudio de caso ya que conjunta al arte, la estética, la transformación y la emancipación, como la alternativa a través de la cual la educación (en este caso a través de la modalidad a distancia) puede denunciar en un ejercicio de observación, lo que ocurre haciendo conscientes a través de la vivencia de la experiencia estética) a otros de lo que pasa en otros contextos y a la vez así mismos.

Estas ideas se relacionan con la pedagogía crítica de Paulo Freire, en la que denuncia la perspectiva educativa de la educación bancaria que es dominadora y opresora, cuestionando el papel del educador y de los educandos, proponiendo una pedagogía para la libertad por medio de la concientización. De esta forma Marcuse y Freire abogan por una educación integral en la que no sólo se instruya al alumno, sino que se instruya para emanciparse, para pensar, para cuestionar y denunciar ya que sólo así podrán ser transformados y transformar a otros.

Por otra parte, se abordó la teoría de industrialización de Otto Peters como ejemplo justo de la dominación ejercida por la sociedad industrial avanzada en la educación a distancia, en ella se observa de forma clara la línea de producción y sus roles definidos que no dan lugar a la experimentación, en contraste se abordó también las teorías de del aprendizaje, las cuales cada una desde su perspectiva cuestionan y orientan el conocimiento para alcanzar objetivos específico haciendo uso de modelos y diseños instruccionales.

Si bien, desde la perspectiva crítica todas estas estructuras responden en mayor o menor medida a las necesidades de formación para la industrialización, también dan oportunidad de proporcionar los elementos críticos que le ayudarían al alumno y al docente a formar una conciencia crítica que le permita aprender, transformarse y emanciparse a el mismo y a otros.

Todo el marco teórico desarrollado en este capítulo es el sustento para el estudio de caso que se presenta a continuación, ya que sienta las bases de la concepción opresora y también los argumentos para el desarrollo de elementos críticos, que permitan la integración de la teoría, la práctica y la vivencia de la experiencia estética como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes para la educación a distancia.

## Metodología

### 2.1. Diseño de la investigación

Dado que el objetivo de estudio será desarrollar una propuesta educativa para la asignatura de estética II, que incorpore los elementos críticos del concepto de emancipación, el uso de la tecnología y técnica, desde la perspectiva de Herbert Marcuse para la vivencia de la experiencia estética en la modalidad a distancia, impartida en la Facultad de Artes y Diseño; se recurrirá a un diseño no experimental, que se aplicará de manera transversal, considerando que el tema de investigación cuenta con un sustento teórico suficiente. Se procederá a realizar una investigación descriptiva, abordada de manera exploratoria.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación no experimental es la que se realiza *“sin manipular deliberadamente las variables”*; es decir, se observan fenómenos tal y *“como se dan en su contexto natural para después analizarlos”* (pág. 245)

En la investigación cualitativa el diseño no experimental, es un enfoque común que se utiliza para explorar y comprender fenómenos sociales, culturales y humanos en su contexto natural; en este sentido, se centra en la descripción y la interpretación de fenómenos, procesos o experiencias humanas en profundidad, recopila los datos a través de entrevistas u observación participante con la finalidad de obtener una comprensión profunda de los temas de estudio.

Coloca su énfasis en comprender el contexto en el que se desarrollan los fenómenos siendo flexible en sus enfoques, lo cual permite ajustar el diseño y las preguntas de investigación a medida que avanza en la indagación y descubre nuevos aspectos del fenómeno.

Tratándose de un enfoque no experimental, el diseño que mejor se adapta al estudio es el transversal o transeccional. De acuerdo con Liu y Tucker en Hernández,

Fernández y Baptista (2010), en este tipo de diseños la recopilación de datos se realiza en un único momento, en un instante específico, y tiene como objetivo proporcionar una descripción detallada de variables particulares y examinar cómo se relacionan e inciden mutuamente en un punto específico en el tiempo.

Al ser descriptiva permite explicar los fenómenos, eventos y procesos ocurridos al objeto de estudio, a través del descubrimiento de sus características y cualidades; por esa razón permite conocer a detalle el fenómeno de estudio.

## **2.2. Enfoque de la investigación**

La perspectiva metodológica del presente trabajo será diseñada bajo el planteamiento del enfoque cualitativo, puesto que éste es el que mejor se adapta a las características y necesidades de la investigación.

Para Denzin y Lincoln (2012) *La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo; lo cual significa, que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.* (pág. 48)

Es decir; desde su visión, la investigación cualitativa, busca comprender y describir la complejidad de las experiencias humanas, las percepciones, las interacciones y los significados en su contexto natural, tratando de capturar la riqueza de las situaciones y experiencias tal como ocurren en la vida cotidiana. Hace énfasis en la interpretación y el significado, explorando sobre el cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias.

Por lo anterior, del enfoque cualitativo, se tomará la técnica de entrevistas semi estructurada para identificar los elementos críticos presentes en la práctica de los distintos docentes entrevistados. La presente investigación se desarrolla con el método de investigación acción que permite la intervención del objeto de estudio y el método de estudio de caso descriptivo, abordado desde forma exploratoria.

De acuerdo con Kemmins (1984) en Latorre (2005) la investigación acción es: "...una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan" (pág. 24)

Y, tienen como propósito resolver problemas cotidianos e inmediatos, tratando de hacer comprensible el mundo social y buscando la mejora de la calidad de vida de las personas.

Por otra parte, el estudio de caso se ha convertido en una metodología ampliamente aceptada y valiosa en el ámbito de la investigación social, ya que permite una exploración profunda y detallada de situaciones particulares, donde se aprecian la singularidad y la complejidad del caso, así como la relación entre ellos.

En el marco de los estudios empíricos, se encuentra el estudio de casos, que consiste en el abordaje particular priorizado de una situación de forma única. Stake (1999) sostiene que el estudio de caso no es la elección de un método; sino más bien, la elección de un objeto a ser estudiado. Y suele abordar una situación particular o poco conocida que resulta relevante en sí misma. "El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes" (pág. 16)

El enfoque de estudio de caso permite un análisis minucioso y contextualizado de un fenómeno en su entorno real, lo que lo convierte en una herramienta adecuada cuando se busca profundizar en la comprensión de casos particulares. Una de sus cualidades es que tiene la capacidad para capturar la complejidad y la riqueza de un fenómeno; así como para explorar múltiples perspectivas y dimensiones.

Además, proporciona la flexibilidad necesaria para adaptarse a la naturaleza específica del objeto de investigación, permitiendo una exploración a fondo que podría no ser factible a través de métodos de investigación más generales. Pero para los fines de esta investigación, funciona como el marco metodológico más adecuado para abordar las preguntas de investigación planteadas, debido a su capacidad para proporcionar una comprensión holística y en profundidad del fenómeno de estudio.

De acuerdo con Stake (1999), los estudios de caso son adecuados cuando se busca comprender el “cómo” y el “por qué” de un fenómeno en su contexto natural. Razón por la cual, lo hace adecuado para el análisis sobre la Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia.

Por otra parte, también se emplea la metodología de investigación-acción, que se caracteriza de acuerdo con Zuber-Skerrit en (Latorre, 2005) por ser:

- **Práctica:** Ya que los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.
- **Participativa y colaborativa:** Porque al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.

- **Emancipatoria:** Porque su enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
- **Interpretativa:** Ya que, en la investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- **Crítica:** Pues, la comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Es decir; aborda los problemas prácticos y promueve el cambio positivo en contextos específicos, permite la participación activa, la mejora continua y la generación de conocimiento arraigado en la realidad local, empoderando a las comunidades y fomentando la resolución de problemas de manera colaborativa y efectiva. (págs. 25-26)

De acuerdo con su concepción, esta metodología se erige como un enfoque transformador y participativo que no solo busca entender la realidad, sino también cambiarla de manera crítica y emancipatoria. Esta metodología responde a las necesidades de investigación y profundización promoviendo la colaboración y resolución de problemas, generando conocimiento arraigado en contextos específicos.

Pues lo que se busca a través de la implementación de esta metodología es de acuerdo con Zuber-Skerrit en (Latorre, 2005):

- Reflexionar y mejorar su propia práctica y su situación

- Hacer pública la experiencia no sólo a otros participantes sino también a otras personas interesadas y preocupadas en el trabajo y la situación
- Compartir el poder
- Participar en la toma de decisiones.
- Colaborar entre los miembros del grupo como una comunidad crítica.
- Autorreflexionar, autoevaluarse y autogestionarse en el grupo de personas.
- Aprender de forma progresiva y pública a través de la espiral autorreflexiva.

### **2.3. Técnicas de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos que se utilizará en la presente investigación será la entrevista no estructurada.

La entrevista no estructurada, a diferencia de otros tipos de entrevistas, es de naturaleza abierta o libre, lo que significa que el entrevistador tiene la libertad de formular preguntas, aunque se adhiere a una guía general de contenido, aunque no detallada. Este método de entrevista se adapta a los requisitos de investigaciones cualitativas. (Ñupas Paitán, Valdivia Dueñas, Palacios Vilela, & Romero Delgado, 2018)

### **2.4. Instrumento de recolección de datos**

Son las herramientas conceptuales o materiales, mediante los cuales se recoge los datos e informaciones, mediante preguntas, ítems que exigen respuestas del investigado. Asumen diferentes formas de acuerdo con las técnicas que le sirven de base.

Para el caso de esta investigación, se hará uso de una cédula o guía de la entrevista; de acuerdo con Ñupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) “este tipo de entrevista es abierta o libre, en el sentido de que el entrevistador tiene libertad para hacer las preguntas, pero siempre basándose en una guía, general de contenido, aunque no específica. Este tipo de entrevista se ajusta a las necesidades de la investigación de tipo cualitativa”. (pág. 295)

Dicha cédula o guía contiene en un inicio seis ítems, en los que se cuestiona sobre una de las asignaturas que imparten, sus principales unidades y temas, actividades de aprendizaje y cómo evalúa los contenidos teóricos, prácticos y estéticos.

Es preciso aclarar que al ser una guía es propensa a modificaciones dependiendo la ruta que tome la conversación.

## **2.5. Técnicas de procesamiento de datos**

La técnica que se utilizará será el análisis de contenido que de acuerdo con Bardín (1986) en Ñupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) el cual implica la utilización de una variedad de enfoques metodológicos para examinar una amplia gama de discursos que pueden incluir contenido y contexto diversos.

La virtud de esta técnica radica en que, como un proceso de interpretación, el análisis de contenido encuentra un equilibrio entre dos extremos: la necesidad de mantener la objetividad rigurosa y la exploración de la riqueza de la subjetividad. Este enfoque reconoce y valora la fascinación del investigador por lo que está implícito, oculto, no obvio, lo que podría ser potencial e inexplorado, lo que no se expresa de manera explícita en cada mensaje.

En el próximo capítulo, se procederá a la presentación y análisis de los resultados obtenidos a través de la metodología descrita en este marco metodológico.

## **Estudio de caso**

### **3.1. Selección del caso:**

La selección del caso es un paso fundamental en la realización de un estudio de caso, ya que determina la base sobre la cual se construirá la investigación. En esta sección, se detallará el proceso mediante el cual se eligió el caso específico que servirá como enfoque principal de este estudio. La elección de un caso particular no solo es crucial para la investigación en sí, sino que también influye significativamente en la calidad y la relevancia de los hallazgos que se obtendrán. Por lo tanto, es imperativo que se expliquen con claridad los criterios, las consideraciones y el razonamiento detrás de la selección del caso.

En las próximas páginas, se describirán los aspectos fundamentales que influyeron en la elección de este caso, incluyendo la justificación de su pertinencia para la pregunta de investigación, los criterios de inclusión y exclusión, y otros factores que respaldaron la decisión. Además, se presentará una visión general del caso seleccionado, ofreciendo una introducción inicial al contexto en el que se llevará a cabo la investigación.

La selección del caso es un proceso delicado que requiere un análisis cuidadoso y una justificación sólida. Al comprender por qué se eligió este caso en particular y cómo se alinea con los objetivos de la investigación, los lectores podrán apreciar la validez y la relevancia de los resultados que se presentarán más adelante en este estudio de caso.

Para detallar esta selección, es preciso hablar de dos momentos. El primer momento apegado al método de estudio de caso, se llevó a cabo a través de la selección de docentes bajo los siguientes criterios:

1. Docentes en activo, orientados a la enseñanza de las artes.
2. Docentes que, ante el contexto de pandemia, impartieran clase en la llamada educación remota de emergencia.

Esto, con la finalidad de establecer una población específica que permitiera examinar las particularidades de su práctica docente, en torno al manejo de los contenidos teóricos, prácticos y estéticos; así como de sus criterios de evaluación, todo esto por medio de la técnica de entrevista no estructurada.

En este primer momento se contó con la participación de ocho docentes.

*Tabla 4 Población entrevistada*

Población docente	Asignaturas
Docente 1 Educación especial (multigrado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experta en educación especial a través de las artes</li> </ul>
Docente 2 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología y vinculación disciplinar</li> <li>- Laboratorio de producción de investigación para el dibujo</li> <li>- Optativa Arte para videojuegos</li> <li>- Animación</li> </ul>
Docente 3 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de proyectos artísticos</li> <li>- Escultura en madera</li> </ul>
Docente 4 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laboratorio de investigación producción en dibujo</li> <li>- Laboratorio ilustración</li> <li>- Laboratorio- taller de gráfica e ilustración</li> <li>- Formación para el dibujo</li> <li>- Seminario en producción e investigación.</li> </ul>
Docente 5 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del arte I, II, III y IV</li> <li>- Arte contemporáneo</li> <li>- Arte y diseño del siglo XIX y XX</li> <li>- Teoría del diseño y la estética</li> <li>- Estética I</li> <li>- Estética II</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de textos</li> <li>- Seminarios de investigación y prospectiva del diseño</li> <li>- Investigación de diseño contemporáneo</li> <li>- Protocolos de investigación</li> <li>- Prospectiva del diseño</li> </ul>
Docente 6 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño</li> <li>- Vinculación disciplinar</li> <li>- Protocolos de investigación</li> <li>- Mercadotecnia Psicología para el diseño</li> </ul>
Docente 7 Educación Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía I</li> <li>- Filosofía II</li> <li>- Filosofía III</li> <li>- Filosofía IV: Estética</li> </ul>
Docente 8 Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabado en hueco</li> <li>- Dibujo anatómico</li> </ul>

Para lo anterior, se les pidió previamente que eligieran un tema de su programa de asignatura con la finalidad de trabajarlo durante este primer acercamiento; este tema debería ser ante su experiencia, uno de los más complicados para abordar en su clase, teniendo como objetivo realizar un ejercicio de identificación puntual y relación entre tema, subtemas, actividades de aprendizaje y evaluación. Del cuál podría identificarse la cantidad de carga teórica, práctica o estética aplicada a esa planeación didáctica. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tabla 5 Cédula de entrevista 1



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Maestría en Desarrollo Educativo**  
Tecnologías de la Información y la Comunicación en  
Educación

Nombre del entrevistador: Lizzett Morales Guzmán

Plataforma de entrevista: Zoom

Fecha: 6 de abril de 2021

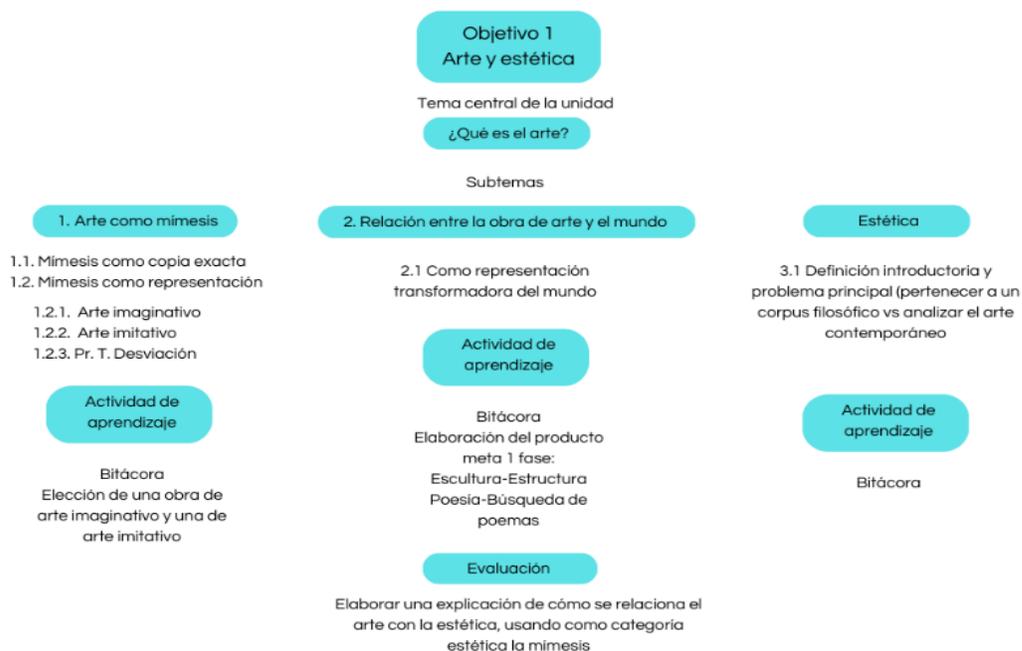
**Presentación:**

La presente entrevista tiene como propósito identificar en la estructura de su planeación de clase, los contenidos teóricos, prácticos y estéticos que utiliza para su clase; así como también las actividades de aprendizaje empleadas para evaluar los contenidos teóricos, prácticos y estéticos.

**Preguntas guía**

1. ¿Qué asignatura imparte?
2. ¿Cuáles son los temas principales de sus unidades?
3. De esas unidades elija un tema ¿qué subtemas aborda a partir de ese tema?
4. Elija un subtema ¿qué actividades de aprendizaje propone para la práctica y/o comprensión del tema?,
5. ¿Con qué herramientas, recursos o criterios evalúa normalmente este aprendizaje?
6. Y, por último. Dentro de su práctica docente ¿cómo evalúa la visión estética?

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS



**Fuente:** Mtra. Ruth Flores (2021)

El resultado obtenido de estas entrevistas fue que todos los docentes, identificaban sus contenidos, únicamente en dos componentes: teóricos y prácticos. Por lo que, en ese momento se presentaba la primera limitante en la entrevista, lo que impidió profundizar en la experiencia estética; por lo que se procedió a establecer una segunda ronda de entrevistas que determinaron el segundo momento, en el que se agregaron las siguientes preguntas:

Tabla 6 Cédula de entrevista 2



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Maestría en Desarrollo Educativo**  
Tecnologías de la Información y la Comunicación en  
Educación

Nombre del entrevistador: Lizzett Morales Guzmán

Plataforma de entrevista: Zoom

Fecha: 14 de abril de 2021

### **Preguntas guía**

1. ¿Qué ingredientes, características y/o habilidades debe tener una persona para ser un docente de arte?
2. Podrías contarme ¿cuál fue tu mejor maestro o maestros y por qué?
3. ¿Cuál consideras que ha sido la mejor clase que has tenido y por qué?
4. ¿Cuál ha sido la mejor clase que has impartido y por qué?

–Estaba en el salón junto a otros compañeros en mi primer día de clases, de mi primer día en la universidad; de pronto entró un profesor de aspecto serio, con un traje, portafolios y una corbata peculiar con algunos dibujos de caricaturas.

Al entrar al aula y atravesar la puerta, se hizo un silencio en el salón e inmediatamente, se sentó en la silla frente a su escritorio y abrió su portafolios; mismo que le cubría el rostro. De pronto sacó un florero y lo colocó sobre el escritorio, después asomó un poco su cara fuera del portafolios para que sus alumnos pudieran verlo; de nuevo, se agachó y al cerrar el portafolios y alzar la mirada tenía unos lentes graciosos con bigote integrado.

Pero eso no fue todo, se dirigió a la clase y dijo, -hoy aprenderán lo que es un punto y una línea- y colocó un punto en la pizarra, que en ese entonces era de gis, y seguido del punto comenzó a hacer una línea que lo llevó fuera del salón; pero antes de cruzar el umbral de la puerta nos invitó a descubrir a dónde llegaría y lo seguimos por todo un edificio hasta llegar de nuevo al salón y al punto inicial de la pizarra–

–Al finalizar dijo; ahora saben lo que es un punto y una línea. Ese momento marcó mi vida para siempre–

**Fuente:** Minette Erman Lango (2021)

Uno de los hallazgos más significativos fue que, en todas las entrevistas de forma general, los docentes no tenían conciencia de la importancia de la percepción; es decir, de la subjetividad presente en su práctica profesional día a día.

Pero, al momento enfrentarlos con estas preguntas, evocaron a la subjetividad en sus contextos como alumnos y pudieron percibir que, en todas sus clases, se tenía una gran carga de elementos subjetivos que impactaron de tal forma, que hasta el día de hoy se encuentran presentes en ellos; y de acuerdo con su testimonio, determinaron en algún sentido su ruta de vida.

Después del trabajo realizado con los docentes en la *cédula de entrevista 1*. Y la *cédula de entrevista 2*, se procedió a determinar el caso muestra bajo los siguientes criterios:

1. Asignatura con cierto grado de complejidad para su enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación remota de emergencia y con miras a la educación a distancia.
2. Perfil docente con afinidad a lo subjetivo.
3. Perfil docente con antecedentes de conocimientos de diseño instruccional para la modalidad a distancia.
4. Perfil docente creativo.

A partir de los criterios anteriores, se terminó que la asignatura de Estética II serviría como muestra para este estudio de caso.

### **3.2. Descripción del caso:**

La asignatura de Estética II impartida en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ubica en el segundo semestre de la Licenciatura de Artes Visuales, al momento de la selección de la muestra se encontraba en curso el ciclo escolar 2021-2, es de carácter obligatoria por lo que es seriada; es de tipo teórica, con una duración de acuerdo con el programa oficial de la asignatura de 16 semanas, repartida en sesiones semanales de 2 horas con un total de 32 horas, con aproximadamente 35 a 40 estudiantes.

En cuanto a su estructura, esta se determina por cuatro unidades que abordan los siguientes temas:

- Unidad 1** La estética medieval
- Unidad 2** La teoría de las artes plásticas y la importancia de la geometría
- Unidad 3** Vínculos entre lo místico y lo simbólico
- Unidad 4** Discurso visual en el periodo medieval

Teniendo como objetivo general: *Analizar y explorar los discursos que constituyen la base fundamental para la articulación de la historia de las ideas estéticas, políticas y culturales de la cultura occidental como referencia para el análisis de las principales manifestaciones artísticas y discursivo-visuales que conforman el capital simbólico contemporáneo.*

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS

Tabla 7 Programa de Estética II



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS PLAN  
 DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ARTES  
 VISUALES  
 Programa de asignatura

Estética II

Clave:	Semestre:	Campo de conocimiento:	No. Créditos:
	2 <sup>a</sup>	Desarrollo Profesional, Humanístico-Social	4
Carácter: Obligatoria	Horas		Total de Horas
Tipo: Teórico	Teoría: 2	Práctica: 0	32
Modalidad: Curso	Duración del programa: 16 semanas		

**Seriación:** No ( ) Sí (x) **Obligatoria:** ( ) Indicativa (x)  
 Asignatura antecedente: Estética I  
 Asignatura subsiguiente: Teoría del Arte I.  
**Objetivo general:**  
 Analizar y explorar los discursos que constituyen la base fundamental para la articulación de la historia de los idios estéticos, políticos y sociales de la cultura occidental como referencia para el análisis de las principales manifestaciones artísticas y discursivo-visuales que conforman el capital simbólico contemporáneo.  
**Objetivos específicos:**  
 1. Analizar los discursos plásticos y visuales de la edad media y su relación con los movimientos y manifestaciones culturales de los periodos analizados.  
 2. Examinar comparativamente los conceptos de las artes y la estética mediante el análisis de los discursos plásticos y visuales a partir de los contextos históricos en que surgen.  
 3. Analizar las transformaciones del capital simbólico a partir de la movilidad de los discursos culturales.  
 4. Reflexionar sobre las principales ideas que distorsionan la producción cultural en la edad media.  
 5. Identificar las correspondencias en la ordenación de los contenidos estéticos, a partir de las producciones artísticas y visuales del periodo medieval.  
 6. Reflexionar y cuestionar los alcances de los principales argumentos conceptuales que conciben las corrientes artísticas y los discursos visuales de las dimensiones estéticas e ideológicas estudiadas.  
 7. Inquirir sobre los conceptos y categorías significativos de la estética para observar su aplicación a la identificación del producto artístico y la configuración de imágenes de la Antigüedad Clásica al Siglo IX.

Índice Temático			
Unidad	Temas	Horas	
		Teóricas	Prácticas
1	La Estética Medieval	8	0
2	La teoría de las artes plásticas y la importancia de la geometría	8	0
3	Vínculos entre lo místico y lo simbólico	8	0
4	El discurso visual en el periodo medieval	8	0
Total de horas:		32	0
Suma total de horas:		32	

Contenido Temático	
Unidad	Temas y subtemas
1	La estética medieval 1.1 Contexto social en la edad media. 1.2 Contexto cultural en la edad media. 1.3 Manifestaciones artísticas de la edad media. 1.4 Argumentos conceptuales de la estética en el periodo medieval.
2	La teoría de las artes plásticas y la importancia de la geometría 2.1 Mediciones. 2.2 Esquemas humanos. 2.3 El rol de la geometría en las artes.
3	Vínculos entre lo místico y lo simbólico 3.1 La divinidad en el bello. 3.2 Belleza visible e invisible. 3.3 El orden místico de las imágenes. 3.4 Observaciones sobre lo heptaplédo.
4	El discurso visual en el periodo medieval. 4.1 Tesis de la belleza de Santo Tomás. 4.2 Concepto de imagen en la edad media. 4.3 El hombre medieval: entre cambios políticos y la peste. 4.4 Los procesos artísticos y los modelos arquitectónicos. 4.5 Cernini. 4.6 Virrujo.

**Bibliografía básica:**  
 Baxendale, Meche. (1999). Teorías del arte. De Platón a Winklermann. España: Alianza/Fornas.  
 Bauer, H. (1980). Historia de la estética. Madrid: Taurus.  
 Bayer, R. (1986). Historia de la Estética. México: FCE.  
 Białostocki, (1973). J. Estilo e iconografía. Contribución a una ciencia de las artes. Barcelona: Barial.  
 Bruyno, E. (1963). Historia de la estética (2 vols.) BAC: Madrid. (1994). La estética de la Edad Media, 2 ed. Madrid: Visor.  
 Burke, E. (2001). Investigación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello, Taurus Madrid.  
 Calbresa, O. (1967). El lenguaje del arte. Paidós: Barcelona.  
 Curcio, A. (1981). Artes y civilizaciones. México: UTEHA.  
 Eco, U. (1997). Arte y belleza en la estética medieval. Barcelona: Lumen.  
 Finley, I. (1980). Historia antigua. Problemas melcológicos. Crítica: España.  
 Frankfurt, H. (1982). Arte y arquitectura del oriente antiguo. Gredos: Madrid.  
 Galdon, S. (1983). El presente eterno: los comienzos del arte. Alianza: Madrid.  
 Gombrich, E. (1987). Historia del arte. Barcelona: Alianza.  
 Hauser, A. (1963). Historia social de la literatura y el arte. Madrid: Cuadernama.  
 Kostoff, C. (1999). Historia de la arquitectura (vol. 1). Madrid: Alianza.  
 Malaise, C. (1961). Las vicinas artísticas. Cádiz: Madrid.  
 Panofsky, E. (1983). "La historia del arte en cuanto disciplina humanística" El significado en las artes visuales, Madrid: Alianza.  
 Piñero, R. (2000). Teoría del arte helenístico y romano. Salamanca: Lusa-Española. Talarikiewicz, W. (2002). Historia de la estética, Madrid: Acal.  
 Vernant, P. (1964). Los orígenes del pensamiento griego. Eudeba: Buenos Aires.  
 Waken, P. (1996). "Minouan creas and pharaonic art", en W. Davis y L. Schofield (ed.) Egypt, The seaguar and the

Fuente: Facultad de Artes y Diseño; UNAM (2020)

Una de las particularidades por las cuales se eligió la asignatura de Estética II, es porque la docente Mtra. Minette Suzanne Erman Lango cuenta con una amplia trayectoria, académica y profesional. Siendo Licenciada en Artes Visuales, Maestra en Artes Visuales y Doctorante en Artes y Diseño con la investigación *Estética y epistemológica de la exposición contemporánea*, actualmente imparte más de diez asignaturas en la Facultad de Artes y Diseño, entre las que destacan:

- Historia del arte I, II, III y IV
- Arte contemporáneo
- Arte y diseño del siglo XIX y XX
- Teoría del diseño y la estética
- Estética I
- Estética II
- Análisis de textos

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS

- Seminarios de investigación y prospectiva del diseño
- Investigación de diseño contemporáneo
- Protocolos de investigación
- Prospectiva del diseño

Además, cuenta con diversos estudios y especializaciones en el marco de la educación mediada por tecnologías, desarrollo de contenidos, curaduría, diseño instruccional, entre otros.

Para comenzar con la intervención de la asignatura de Estética II, se sostuvo una nueva charla en la cual, se abordaron a grandes rasgos las características de la asignatura. En ese momento la Mtra. Erdman comentó que ella había adaptado su programa de asignatura, de forma que le pudiera identificar de forma clara qué temas y subtemas resultaban más relevantes.

En este sentido, agregó datos de identificación de la asignatura como la plataforma a utilizar; en este caso *Classroom* de la paquetería de *Google*, se conservó el objetivo general, se mantuvieron las unidades, pero se colocaron por cada unidad:

- Objetivos específicos
- Actividades de enseñanza
- Material didáctico
- Verificación del aprendizaje
- Actividades extracurriculares
- Bibliografía

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS

Ilustración 2 Programa desglosado de Estética II

**PROGRAMA DESGLOSADO**  
**FECHA DE ELABORACIÓN:** enero 2022

**LICENCIATURA:** Artes Visuales  
**ASIGNATURA:** Estética II  
**CATEDRÁTICO:** Minette Erdman Lango  
**CORREO ELECTRÓNICO:** [merdman@fad.unam.mx](mailto:merdman@fad.unam.mx)

**SEMESTRE:** 2°  
**HORAS A LA SEMANA:** 2  
**DURACIÓN SEMANAS:** 8 ( ) 16 (x)  
**PLATAFORMA UTILIZADA:** CLASSROOM (x) MOODLE ( )  
**URL:**  
<https://classroom.google.com/c/NDUyMTc4MTIzNTE2?cjc=vhosrys>

<b>OBJETIVO GENERAL:</b>	Analizar y explorar los discursos que constituyen la base fundamental para la articulación de la historia de las ideas estéticas, políticas y sociales de la cultura occidental como referencia para el análisis de las principales manifestaciones artísticas y discursivo-visuales que conforman el capital simbólico contemporáneo.
--------------------------	--

<b>Descripción del MÉTODO DE ENSEÑANZA</b>	Clases via <a href="#">Meet</a> , temario y materiales en Classroom, Carpetas organizadas para materiales y entregas en Drive, Presentaciones colaborativas
--	---

**DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA**

TEMAS Y SUBTEMAS	OBJETIVOS PARTICULARES	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	MATERIAL DIDÁCTICO	VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EXTRACLASE	BIBLIOGRAFÍA
<b>Introducción</b>						
Arte como representación Arte como experiencia emocional Arte como lenguaje Arte como investigación Concepciones histórico-	Retomar temas y conceptos significativos para construir un marco conceptual referente	Presentación Ejemplos Discusión grupal	Presentación Imágenes impresas	Participación en clase. Comentarios	Lectura	Historia de la estética

**Fuente:** (Erdman Lango, 2021)

Durante la conversación, la docente y la investigadora decidieron trabajar con el tema que a consideración de la docente era el más complejo; de ahí que se eligiera la *Unidad1. La estética medieval* argumentando que, de forma presencial para abordar esta unidad, normalmente se llevaba a los estudiantes a distintos museos en los cuales era posible percibir el contexto de la estética medieval; pero al encontrarse en la educación de emergencia, se dificultaba el manejo de una gran carga teórica, mediada por tecnología y donde además no estaba permitido el salir, por lo que era casi imposible que los estudiantes a lugares apreciaran el contexto.

### 3.3. Las sesiones de trabajo:

Sesión 1.

Para comenzar con la intervención de la asignatura desde la perspectiva de la metodología de investigación acción, se decidió trabajar en equipo. Durante la primera sesión de trabajo, la docente y la investigadora profundizaron en las dinámicas que, de forma normal realiza la docente a lo largo de sus sesiones; es decir, en la modalidad presencial.

De ahí que, como primera actividad, la investigadora guio el proceso de identificación de componentes del tema; a través de las siguientes preguntas:

- Del tema de la estética medieval, ¿cuáles considera usted que son los subtemas que los alumnos tienen la necesidad de aprender, teniendo en consideración la asignatura del siguiente semestre?

*Ilustración 3 Trabajo de desarrollo*



**Fuente:** (Morales Guzmán & Erdman Lango, Trabajo de desarrollo, 2021)

Una vez definido el tema a trabajar y los subtemas, se procedió a realizar nuevamente un ejercicio de identificación de elementos, esta vez de forma particular con cada una de las temáticas correspondientes a la unidad. Previo a este paso; en esta misma sesión se platicó respecto a la visión de Herbert Marcuse y los pedagogos críticos, y se comentó el interés por identificar dentro de su programa los contenidos teóricos,

prácticos y estéticos, presentes en cada una de las secuencias didácticas establecidas para cada tema.

Por lo que, se le pidió a la docente que para la sesión 2, tuviera un esbozo general de estos tres componentes en relación con cada una de sus temáticas.

## Sesión 2

En esta sesión la docente presentó su esbozo, en el cual identificó como componentes teóricos indispensables los conceptos de:

- **Belleza**; concebida en el contexto medieval no en los objetos sino, en lo espiritual, ya que la estética de la edad media se estudiaba desde la filosofía y la teología.
- **Contemplación**; en el arte se comprende como quedarse mirando una obra; pero desde la filosofía es ir adentro y revisar desde ahí qué es lo que te conecta con la espiritualidad, con Dios. A eso podemos llamarlo un ejercicio de introspección.
- **Del arte y del artista**; en la edad media, se concebía como una misión, una capacidad, una habilidad que le es otorgada al artista, para que, a través de esa habilidad, señale la belleza. Dónde el vehículo para llegar a esa belleza es la visión del artista, el cual señala a la belleza como la capacidad de identificar la espiritualidad en uno mismo y en el más allá.

También se esbozó la importancia de las manifestaciones; en este caso se identificó de forma particular la:

- **Manifestación del pensamiento teológico y filosófico en las representaciones artísticas:**

Por ejemplo;

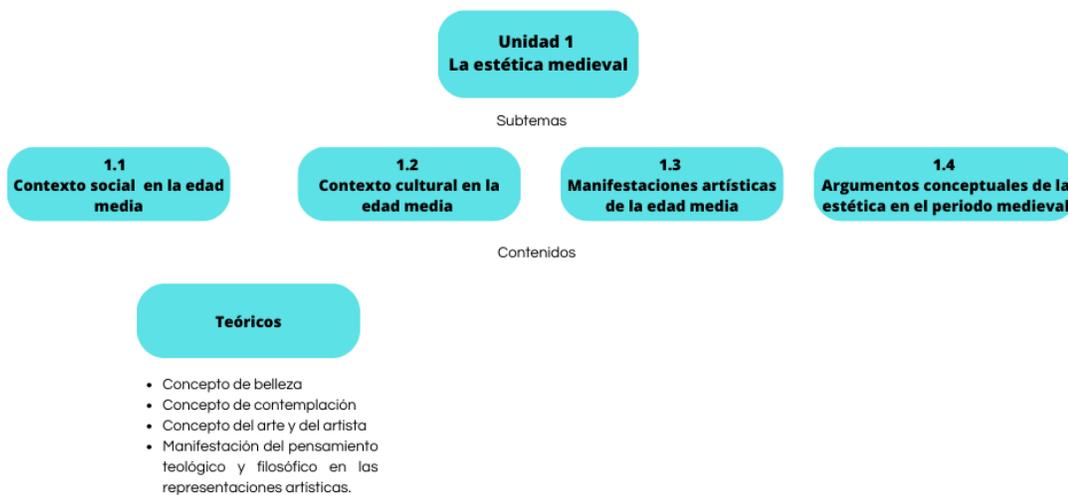
En la pintura, se manifiesta sobre el cómo representar a Dios.

En la música, en particular en el contexto de la edad media cuando se habla de instrumentos, se habla de una cuestión matemática de sonidos y silencios; pero la parte estética es la noción de que la música va conectada con lo espiritual, va conectada con lo de adentro, y eso se llama “la voz”. Porque proviene desde dentro.

Para ello se tomaron como textos base:

- Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos (1995) Capítulo 3. El miedo a las pandemias. De George Duby. Ed. Andrés Bello.
- Historia de la estética (1965) Primera parte Capítulo VI. La estética de la Edad Media. De Raymond Bayer Ed. Fondo de Cultura Económica: 1965.

Ilustración 4 Trabajo de desarrollo 2



**Fuente:** (Morales Guzmán & Erdman Lango, Trabajo de desarrollo, 2021)

### Sesión 3

En esta sesión se trabajó en los contenidos prácticos; es indispensable decir que entre la sesión 2 y la sesión 3, transcurrió una semana de diferencia, situación que ayudaba a ambas tanto docente como investigadora a tener mayor claridad y enfoque, ya que al retomar la charla (entrevistas) se intercambiaban nuevas opiniones y propuestas dando frescura y variedad a la creación y desarrollo de la secuencia.

Para abordar los contenidos teóricos, la investigadora le preguntó a la docente lo siguiente: en sus sesiones presenciales ¿cómo hace para que sus alumnos practiquen la contemplación?

La docente refirió que, de forma habitual, lleva a sus alumnos a museos o lugares históricos que tengan el contexto medieval en sus colecciones o en su estructura misma (arquitectura); teniendo esta idea como referente, se propuso que la práctica se llevaría a cabo a través de una experiencia inmersiva, en la que pudieran apreciar cada uno de los conceptos teóricos y manifestaciones.

Para ello, en la construcción de la estructura de su secuencia en el apartado de práctica se colocó la *experiencia inmersiva*, teniendo en consideración el contexto del grupo y el confinamiento por la pandemia, se pensó en una actividad sincrónica empleando distintas plataformas, mismas que posibilitaran tres escenarios posibles para su realización:

#### **Escenario 1. Recorrido virtual:**

Realizar una visita guiada virtual a un museo, a través de un recorrido virtual; recorrerlo juntos, explicando las características de este en su contexto medieval.

### **Escenario 2. Descripción narrativa:**

Durante un recorrido virtual, la docente dará la instrucción de que, durante todo el tiempo de clase, los alumnos de forma individual permanecerán en su recorrido, con los ojos vendados, mientras la docente describe a profundidad los detalles del recorrido, las obras, etc. Remitiendo siempre los conceptos y manifestaciones durante la descripción.

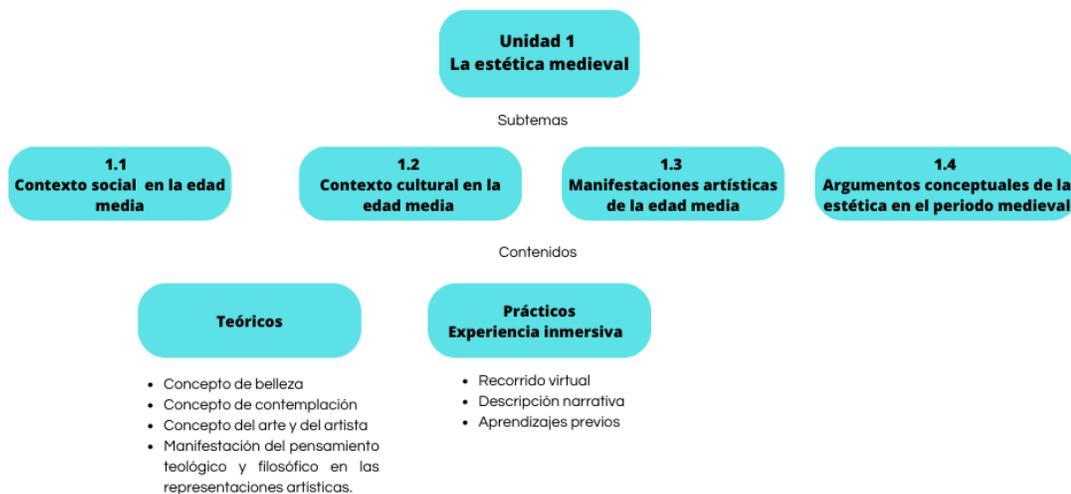
La intención es, que los alumnos abriendo los sentidos a la voz y su contexto se pregunten de forma constate: ¿qué sientes? ¿cómo se siente todo eso? ¿qué piensas? ¿qué contemplas en tu mente? Durante esta descripción narrativa, los alumnos pueden con los ojos cerrados, escribir si les es posible alguna sensación o pensamiento.

Después de esta descripción narrativa, los alumnos realizarán el recorrido por sí mismos, tratando de identificar los lugares y sensaciones descritos anteriormente, para que al finalizar compartan sus percepciones.

### **Escenario 3 Aprendizajes previos:**

Haciendo uso de la evocación de los contextos, de forma individual se les solicitará a los alumnos que lleven al grupo a través de sus experiencias a algún templo u obra, que describan qué pasó, qué lo relaciona con la estética medieval, etc.

Ilustración 5 Trabajo de desarrollo 3



**Fuente:** (Morales Guzmán & Erdman Lango, Trabajo de desarrollo, 2021)

Este intercambio llevado a cabo entre la docente y la investigadora fue un tiempo muy significativo, pues fue posible conjuntar ideas, intercambiar visiones y experiencias previas; en esta sesión, se trabajaron más de cinco horas, de forma ininterrumpida, en las cuales el intercambio era ameno y fluido. Al concluir esta sesión, era necesario revisar de forma general la secuencia que hasta ahora se había desarrollado y comenzar a visualizar los contenidos estéticos que querían resaltarse, así como la actividad en la cual se conjuntaría la teoría, la práctica y la estética de este tema.

#### Sesión 4

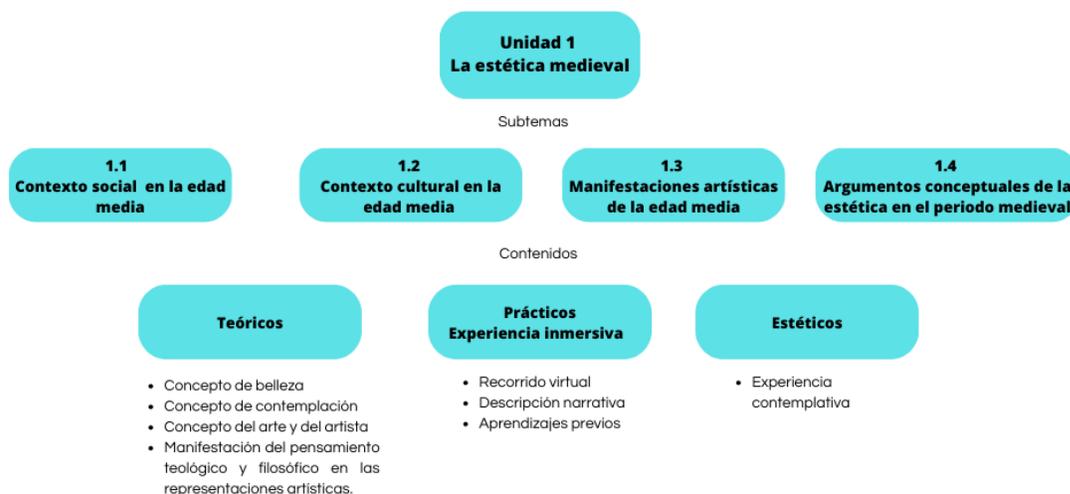
Para esta sesión, tanto la docente como la investigadora habían realizado la revisión general de la secuencia. Durante la sesión de trabajo se determinó que los alumnos:

- Habían abordado de forma teórica los conceptos y manifestaciones propuestas.
- Habían vivido la *experiencia inmersiva* que les daría el abordaje práctico.

Ahora bien, la docente propuso una actividad para el abordaje estético que fuera el cierre de la unidad, lo llamó *experiencia contemplativa*, que tenía como objetivo:

*Contemplan lo esencial del pensamiento y lo significativo en las ideas estéticas de tan amplio momento histórico.*

Ilustración 6 Trabajo de desarrollo 4



Fuente: (Morales Guzmán & Erdman Lango, Trabajo de desarrollo, 2021)

### **Contenido estético: Experiencia contemplativa.**

La actividad consiste en lo siguiente:

1. A lo largo de las 16 semanas que cubre el curso, los alumnos teniendo previamente el contexto y concepto de estética de la edad media, recurrirán cada día en algún momento a su propio templo, haciendo una proyección todo lo que ocurre en él desde la imaginación.
2. Elijaran un tema de su interés, incluso puede ser un tema que hayan abordado en alguna otra asignatura.

3. Cada día durante una hora, los alumnos van a entrar a ese templo para así reflexionar acerca de su interior espiritual como artistas y a partir de ahí, pensar en su proyecto artístico; no en términos pragmáticos, sino en qué les gustaría mostrar de su interior espiritual de artistas en público y que poco a poco el proyecto se vaya conformando y modelando como imagen.
4. Al terminar esta unidad la idea es que el alumno visualice lo esencial del pensamiento y lo significativo en las ideas estéticas propias de la edad media, donde a través de la percepción, la intuición y la fe mirará hacia dentro, haciendo introspección.
5. Realizarán una experiencia contemplativa que interrelacione los momentos teóricos y prácticos en cada visita al templo, con la intención de situar su tema en su contexto. Teniendo como sustento teórico la edad media, es necesario recordar que la contemplación era reflexionar acerca del interior espiritual del artista.
6. Esa expresión deberá materializarse en forma de una articulación entre letra e imagen llamada libro de horas, como se muestra en el ejemplo:



Fuente (Iglesia Católica, 1820)

Sesión 5. Resultado de la intervención: Manifestación de la experiencia estética, la teoría y la práctica.

A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica se buscó la incorporación de la vivencia de la experiencia estética, al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en la modalidad a distancia; el trabajo en equipo y colaborativo entre la Mtra. Minette Erdman Lango, la investigadora, y el dinamismo del grupo (los cuales estaban expectantes al resultado) permitió materializar esta propuesta.

La sesión 5 se llevó a cabo a través de la plataforma *Meet*, perteneciente a la paquetería de *Google*. Para esta sesión, se convocó a los alumnos de la asignatura de Estética II, como protagonistas de la vivencia de la experiencia estética, padres de familia, amigos y por supuesto la titular del grupo la Mtra. Minette Erdman Lango y la investigadora.

Se comenzó dando un panorama general de lo que fue esta unidad, su objetivo y el reconocimiento por la participación de cada uno de los artistas involucrados en la creación de sus libros de horas. De los 35 alumnos inscritos, 32 participaron en esta sesión, se tomaron a consideración de la docente algunas manifestaciones como ejemplo.

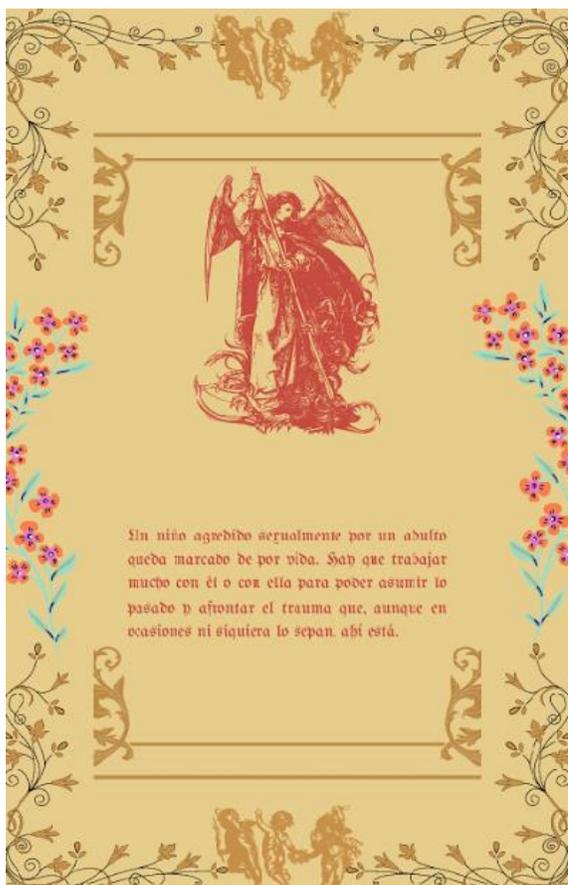
A continuación, se presentan las manifestaciones creadas por los alumnos, así como fragmentos de la retroalimentación proporcionada.

Temática: Abuso sexual en los niños

Autor: Abril Garduño Leal

Año: 2022

### Libro de horas



### Comentario del artista:

-Trate de relacionar todo con colores; ya que tiene un sentido simbólico.

Voy a tratar el tema de abuso sexual en los niños, que es un tema muy fuerte; por lo que voy a tratar de explicarlo de la mejor manera que puedo. Utilicé colores azules para representar la tristeza, el rojo para violencia; hay algunos blancos para representar la inocencia de los niños.

Emplee muchos ángeles chiquitos, porque no sé; me hicieron pensar en infantes. Mi proyecto va hacia mostrar, las consecuencias del abuso y cómo estos actos, quedan en la vida adulta.

El punto de mi proyecto, de mi propuesta fotográfica; tiene muchos colores azules. Lo trató de relacionar con los colores, porque para mí fue la manera más sencilla de expresarlo.

Traté de relacionar las imágenes con mi tema y con lo medieval; que es todo decorado, todo religioso y pues listo-.

### **Retroalimentación**

-Abril, que difícil y sensible tema y además someterlo a esta parte interinstitucional (refiriéndose al clero) que justamente, en las últimas décadas ha sido cuestionado y señalado por sus fechorías; en este contexto, me parece muy significativo, muy útil y creo que trasciende a los objetivos de la clase y de la entrega final.

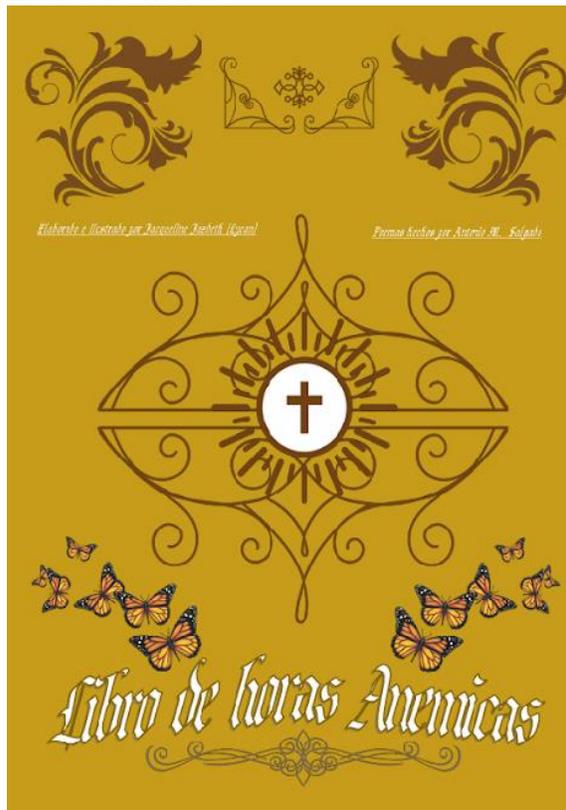
Y esto, que estamos viendo ahorita en pantalla; creo que podría ser un muy buen cartel para promover y difundir algunas otras cuestiones de alerta, en este sentido; porque por supuesto, la atención a las consecuencias es muy importante. Pero la prevención también; entonces, qué importante tu proyecto y que importante como lo sometiste al tema y bueno, me parece que puede trascender mucho más allá.

-

**Fuente:** Asignatura de Estética II. Facultad de Artes y Diseño. UNAM (2022)

Temática: Libro de horas anémicas  
Autor: Jaqueline Jazbeth (Lycan)  
Autor de los poemas: Antonio M. Salgado.  
Año: 2022

### Libro de horas



### Comentario del artista:

-Es importante señalar, antes de dar pie a la exposición de los artistas que; este libro de horas se trabajó en conjunto por la alumna de la asignatura de estética II con sede en la Facultad de Artes y Diseño y el alumno la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras. -

La artista: - Este libro de horas, se hizo a mano en 1/8 de papel cascarón, es un formato grande, se hizo en temple y pues más que nada se ilustran poemas de Antonio. -

-Quiero que vayamos a la página 3 (ilustración de lado derecho) Si se dan cuenta, no tiene ningún texto y es que quise hacer una reflexión, respecto a todo este pensamiento de la edad media; lo pienso como un adoctrinamiento que viene, del pensamiento religioso y de la iglesia misma. -

-Me puse a pensar por qué o cuál es actualmente ese adoctrinamiento y cuáles son estos factores que nos adoctrinan a nosotros y creo que llegué a la conclusión de que son tres: el primero es el político, el segundo es religioso y el tercero es la misma sociedad; estas ideologías, que no está mal tenerlas claro; pero llevarlas al extremo, sin cuestionarse nada genera odio y estas ideologías de manera radical, nos van a dejar ciegos. Pues todo esto va a ser gris, y para estas personas solamente existe el blanco y el negro, lo bueno y lo malo. -

-No sé si mi compañerito, quiera comentar. -

Alumno: - En este libro de horas, los textos están basados en “Las muy ricas horas del Duque de Berry. Dentro de esta propuesta, están contenidos textos en latín, que constan de una oración a la virgen María, los salmos penitenciales; que son ciertos salmos que se encuentran en la biblia y se utilizan a lo largo de ciertas tradiciones, que han sido seleccionadas para eventos importantes; así como una gran letanía final-

-Para el primer poema, que es una oración a la virgen, me basé en la métrica y en las figuras literarias de una de las cantigas hacia la virgen María de Alfonso X. Que durante su reinado hizo muchas cantigas dedicadas a la virgen María y se dividen en dos grandes temas. -

-Unas que hablan sobre los milagros de la Señora y otras como muy específicas que son una oración; entonces de ahí seleccioné ciertas figuras, cierta métrica paralela construyendo el primer poema. Este es un gran libro de horas, que gira en torno a los deseos eróticos de un personaje inventado que es Fray Fernando de San Sebastián. -

-San Fernando de Sebastián, a ama a otro hombre y también ama a dios. Entonces en la oración a la virgen, pide que la vida proteja a su amante; y existe, este juego del cuerpo y de los deseos. -

Alumno: - Señor abre tus labios dame una razón para seguir con vida, susurró; no sé mi camino a casa, mándame una respuesta. Mi cuerpo necesita escuchar una canción redentora, destruye la oscuridad dentro mí, si no hace caso este amor. Tu cuerpo es su cuerpo, canción mía tu espíritu. -

-Si el señor calla amor, no te vayas; no manches delante de ti y no quites de mí, tu santo espíritu; el gozo de tu salvación y espíritu noble. Me sustente señora de tus labios y publicará mi boca nuestro beso; ¿porque no quieres sacrificio? que yo lo daría, ¿no quieres holocausto? Sacrificios de dios son el espíritu quebrantado del corazón contrito y humillado no desesperas tú o dios. -

### **Retroalimentación**

¡wow!- Antonio, muchas gracias qué maravilla. Estoy muy contenta, muy emocionada porque bueno, hace un rato decía de esta posibilidad de entrar y salir

del tema, de entrar y salir de su propio proyecto y de sus propios intereses y experiencias estéticas-

-Y bueno, pues aquí además entran y salen con singular alegría de dos disciplinas, que además se conjugan, se articulan; y se articulan, porque ustedes lo decidieron así. Y los resultados son magníficos; me gusta mucho lo que estoy viendo, y me gusta mucho hayan traspasado esos límites del formato, de la institución, de la disciplina y que puedan encontrarse en una misión estética. –

- Que haya resultados y que, además, estén contentos de compartirlos. Además de la magnífica literatura, pues también hay una magnífica representación del trabajo plástico, que reúna otras características de la estética medieval, como la aclaración de que está hecho a mano y que está hecho con una técnica del temple; que, además, muy acorde con las técnicas de la época-

-Y bueno, todo implicado de manera simbólica; ese proceso, de ir buscando, de ir dándole forma, con un magnífico discurso, representado ahí, en ese personaje central que no ha dejado de llamarme la atención en toda su presentación. Les agradezco mucho-

**Fuente:** Asignatura de Estética II. (Facultad de Artes y Diseño. UNAM, 2022)

## **Resultados y análisis**

### **4.1. Conclusiones de la intervención:**

Esta metodología que amalgama el estudio de caso, la investigación-acción y las teorías y pedagogías críticas de pensadores influyentes como Herbert Marcuse y Paulo Freire, muestra un viaje revelador. A través de una secuencia didáctica sustentada por estos pilares de la pedagogía y la teoría crítica, donde los participantes no solo han profundizado en la comprensión crítica de la realidad, sino que también han aplicado esos conocimientos de manera práctica y estética en la creación de un libro de horas.

Este proyecto, en su esencia, no es simplemente una representación física de ideas, sino una manifestación tangible de la interconexión entre teoría y praxis, entre la crítica y la acción. En estos libros de horas, se ha plasmado un compromiso con la reflexión constante, la mejora continua y el poder de la expresión estética.

Es un testimonio de cómo la educación y la investigación pueden unirse para dar voz (desde la concepción de estética medieval) a individuos y comunidades, alentando la participación activa y la toma de decisiones conscientes. En última instancia, esta metodología demuestra que el conocimiento no reside únicamente en la acumulación de teorías, sino en la capacidad de aplicar ese conocimiento de manera creativa y transformadora.

Así, en la encrucijada de la teoría y la praxis, la metodología se convierte en un ejemplo, donde las palabras, las ideas y la acción se entrelazan para forjar un camino hacia la comprensión profunda, la colaboración y la creación significativa. En cada página de estos libros de horas, se encuentran plasmados no solo contenidos teóricos y prácticos, sino también una representación vívida de la capacidad humana para la reflexión crítica, de la vivencia de la experiencia estética.

## **4.2. Hallazgos**

Esta sección representa el núcleo central de esta investigación, donde se presentan los resultados y hallazgos clave derivados del estudio sobre "La Incorporación de la Vivencia de la Experiencia Estética al Diseño Instruccional para la Enseñanza-Aprendizaje de las Artes en Modalidad a Distancia: Caso Estética II". El objetivo fundamental ha sido el desarrollo de una propuesta educativa que integre los elementos críticos del concepto de emancipación a través del arte, así como el uso de la tecnología y la técnica desde la perspectiva de Herbert Marcuse, con el fin de enriquecer la vivencia de la experiencia estética en la modalidad a distancia, específicamente en el contexto de la Facultad de Artes y Diseño.

A partir de las preguntas de investigación que han guiado este estudio, ha sido posible explorar la diferencia entre la experiencia de aprendizaje y la experiencia estética, evaluar la posibilidad de incorporar la vivencia de la experiencia estética en los diseños instruccionales para cursos a distancia y, además, identificar elementos de la pedagogía crítica que pueden ser integrados en el desarrollo de cursos en modalidad a distancia.

La metodología empleada en esta investigación ha sido el estudio de caso y la investigación acción, lo que ha proporcionado una base sólida para la recopilación y análisis de datos. En las siguientes secciones, se desarrollará de manera sistemática y detallada los hallazgos, respaldados por evidencia empírica y contextualizados en el marco teórico de la investigación.

Es importante resaltar que los resultados de este estudio tienen el potencial de contribuir significativamente a la enseñanza de las artes en modalidad a distancia, así como a la comprensión de la importancia de la experiencia estética en el proceso educativo.

#### 4.2.1. Hallazgo 1. Durante los resultados de la propuesta de la intervención

El hallazgo más significativo en esta etapa del proceso de creación y desarrollo fue observar cómo los alumnos habían “recorrido a su templo”, identificado cada uno de los elementos propuestos y manifestado de forma profunda su elemento estético.

Por lo que, la respuesta a la pregunta de investigación sobre si ¿Es posible incorporar la vivencia de la experiencia estética a los diseños instruccionales para el desarrollo de cursos en modalidad a distancia?

La respuesta es afirmativa, durante la sesión de presentación, era posible escuchar los cambios en los tonos de voz mientras presentaban su manifestación, explicando porqué el uso de esos colores y lo que les representa, el uso de la técnica, la selección del tema; la narración sobre cómo fueron construyendo su proceso creativo. Es decir; toda la fundamentación teórica y práctica de la actividad; pero, en ese momento no importaba si habían o no colocado la definición de belleza; es que lo que presentaban ahí era bello; bello en el sentido estético de la definición, porque era una parte de ellos, de su fragilidad, de sus miedos, de sus contextos, de sus vivencias y sensaciones expresadas ahí, en ese momento.

Los dos ejemplos de libros de horas mostrados anteriormente causaron en el grupo un sentimiento de empatía, complicidad; alguna de las participantes dijo que llevaba mucho tiempo tratando de expresar lo inexpresable. Considero que esa es la culminación de este proyecto de investigación. El ver lo que los alumnos manifestaban y sentirme ahí con ellos, a pesar de que entre nosotros existiera distancias, pantallas y silencios, eso justamente era la meta de esta propuesta.

Al finalizar la sesión, un comentario hecho por un alumno decía que: -Al inicio yo no le entendía a usted y la maestra ¿por qué querían que registrara la visita a mi templo? Fue una actividad que al principio me costó trabajo y no le tomaba tanta importancia, pero al paso de las semanas y al plantear mi proyecto, me di cuenta de que ahí se encontraba todo, la narrativa, la técnica, el diseño todo. Ahí estaba yo-

Debo decir, que desde que inició este proceso de construcción, jamás se planteó la profundidad y alcance de la propuesta en los alumnos.

#### 4.2.2. Hallazgo 2. Respecto a la experiencia estética.

El segundo hallazgo tiene que ver con la diferencia entre la experiencia de aprendizaje y la experiencia estética. De acuerdo con Barberá, Romiszowski, Sagrá & Simonson (2006), la experiencia de aprendizaje es definida como: "...cualquier cosa que promueva el aprendizaje, que incluye lo que se observa, se siente, se escucha o se hace" (pág. 70).

En el caso de la asignatura de Estética II; sí bien, durante la planeación y desarrollo de la secuencia didáctica se buscó promover el aprendizaje de los alumnos, con los elementos que comento Barberá; de forma general como se observó durante las entrevistas, que al hacer eso únicamente se integran contenidos teóricos y actividades de aprendizaje; pero en este caso se le dio prioridad integrar el elemento subjetivo para crear experiencia de aprendizaje estéticas por así llamarlas.

De esta forma se bocetó una aproximación hacia una definición que incluyera los elementos descritos por Barberá y la visión filosófica de experiencia estética (Kieran, 2005)<sup>5</sup>.

 <p><b>Universidad Pedagógica Nacional</b> Maestría en Desarrollo Educativo Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación</p>
<b>Características de una experiencia de aprendizaje estética transformadora</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Se trabaje con historias complejas</li><li>● Se propicie la interacción del ser con su entorno.</li><li>● Que provea por medio del arte, la forma de expresión.</li><li>● Que se retomen experiencias previas a fin de analizarlas de forma particular y colectiva.</li></ul>

<sup>5</sup> La experiencia estética juzga el modo como nos representamos los objetos, y no obedece propiamente a la materia o al contenido de esas representaciones, sino a su forma; en el caso del arte, a la interrelación entre forma y contenido Kieran (2005) Pág. 55

- Se promueva el desarrollo de la mente por medio de la creación o percepción artística.
- Se propicie el aprendizaje por medio de la observación, la sensibilidad y la escucha activa.
- Se enfrente a los alumnos a diferentes situaciones y en las que se tome en consideración la cultura y los distintos contextos.
- Se permita la interacción
- Promueva la concienciación del ser

**Fuente:** Elaboración propia con información de los textos. *La pedagogía del oprimido* (1972) de Paulo Freire, *El arte y la creación de la mente* (2004) de Elliot Eisner, *El arte como experiencia* (2008) de John Dewey y *La educación a distancia* (2006) de Barberá, Romiszowski, Sagrá & Simonson.

Lo anterior, dando respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿cuál es la diferencia entre experiencia de aprendizaje y experiencia estética?

En síntesis, este estudio ha develado la distinción crucial entre la experiencia de aprendizaje y la experiencia estética en el contexto de la asignatura de Estética II. Al priorizar la integración de elementos subjetivos y la visión filosófica de la experiencia estética, se ha forjado una definición que va más allá de la mera transmisión de contenidos y actividades de aprendizaje. La incorporación de elementos como historias complejas, interacción con el entorno, el arte como forma de expresión y la consideración de experiencias previas ha permitido una aproximación enriquecedora.

Estos descubrimientos responden directamente a la pregunta de investigación sobre la diferencia entre la experiencia de aprendizaje y la experiencia estética. De manera más amplia, subrayan la importancia de una pedagogía que inspire, transforme y promueva la concienciación, y que tenga en cuenta la diversidad cultural y los diversos contextos de los estudiantes. En última instancia, esta investigación abre nuevas perspectivas en el ámbito de la educación, destacando la necesidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con elementos estéticos que trasciendan lo meramente académico.

A partir de este tercer hallazgo en adelante, se da respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles elementos de la pedagogía crítica pueden ser incorporados en el desarrollo de cursos en modalidad a distancia?
2. ¿Se podrían identificar elementos de la pedagogía crítica que puedan ser incorporados en el desarrollo de cursos en modalidad a distancia?

#### 4.2.3. Hallazgo 3. Respecto al diseño instruccional

Este hallazgo tiene que ver con la conceptualización general del diseño instruccional; como se comentó en capítulos anteriores, el diseño instruccional de acuerdo con Reigeluth (1969), se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.

En el caso del diseño instruccional para la enseñanza de las artes y en específico para la asignatura de Estética II, esta estructuración no funciona debido a lo siguiente; de forma general en el diseño instruccional tanto el experto en contenido como el diseñador tienen claras sus funciones y limitantes, es decir; el experto proporciona la materia prima con la que se ha de enseñar y aprender y el diseñador instruccional le da forma con la finalidad de implementarlo con claridad para los alumnos.

En este sentido, en el caso de Estética II, el dividir funciones sesgaba el objetivo primordial que era incorporar la vivencia de la experiencia estética a la par que los contenidos teóricos y prácticos, por esa razón la estrategia empleada fue el trabajo colaborativo entre ambas figuras, teniendo una participación igualitaria realizada en un diálogo e intercambio continuo, teniendo claro el objetivo en común.

Como se mencionó anteriormente, no es que el diseño instruccional no sea bueno o no sirva, más bien en este caso específico el diseño instruccional no sólo busca planear, preparar y diseñar recursos y ambientes necesarios para el aprendizaje. Si no que su intención también está en que, a través de él, los alumnos tomen conciencia de sí y a través del arte busquen la transformación.

Por esa razón, se trató de esbozar una definición de diseño instruccional propia para la enseñanza aprendizaje las artes, que incorpora elementos críticos como la concienciación y la transformación, misma que se muestra a continuación:

Tabla 8 Desarrollo educativo crítico.

 <p><b>Universidad Pedagógica Nacional</b> Maestría en Desarrollo Educativo Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación</p>
<p><b>Desarrollo educativo crítico.</b> <b>Una definición para la enseñanza aprendizaje de las artes</b></p>
<p>Se ocupa, de establecer un diálogo constante, incorporando la teoría, la práctica y la estética dentro del desarrollo de las secuencias didácticas, que faciliten la concientización de sus propios contextos y su entorno social, mediante un proceso creativo entre diferentes niveles de complejidad; con la finalidad de que los estudiantes, comiencen a usar ese conocimiento como medio para la transformación.</p>
<p><b>Fuente:</b> Creación propia (Morales Guzmán, 2023) con información de (Barberá y otros, 2006)</p>

A través de este estudio de caso, ha sido posible revelar una perspectiva innovadora en el diseño instruccional, particularmente en el contexto de la enseñanza de las artes, y más específicamente en la asignatura de Estética II. A diferencia de la concepción tradicional de diseño instruccional, que se centra en la planificación y preparación de recursos para el aprendizaje, aquí se ha promovido el enfoque en el desarrollo educativo crítico entre el experto en contenido y el diseñador instruccional. Este enfoque ha permitido no solo la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, sino también la incorporación de la vivencia de la experiencia estética y la promoción de la concienciación y la transformación.

La definición de desarrollo educativo crítico, que ha surgido de este estudio destaca la importancia de establecer un diálogo constante, de integrar la teoría, la práctica y la estética en el desarrollo de secuencias didácticas, y de facilitar la concienciación de los propios contextos y entornos sociales de los estudiantes. En última instancia, busca

que los estudiantes utilicen ese conocimiento como medio para la transformación. Este enfoque redefine el papel del diseño instruccional en el ámbito de las artes, subrayando su potencial para enriquecer y trascender la educación convencional.

#### 4.2.4. Hallazgo 4. Respecto al diseñador instruccional y el experto en contenido.

Todos los hallazgos anteriores se relacionan con el rol y características del diseñador instruccional y el experto en contenido. En este sentido resultado del estudio de caso y de la dinámica de la metodología de investigación acción, fue posible identificar que uno de los elementos críticos que hacen la diferencia en esta propuesta es que ambas figuras trabajan en equipo de forma coordinada, consensuado, decidiendo y aportando el conocimiento.

Si bien, el papel del diseñador instruccional es trabajar con una gama distinta de expertos, con temas, y características totalmente diferentes una de la otra; es preciso comentar que no siempre se logra la afinidad entre unos y otros.

Por esa razón; se propone un perfil y funciones orientadas para responder las necesidades de producción, pero de una forma crítica, empleando la técnica a favor de la transformación y la emancipación de los participantes incluidos el experto y el diseñador, teniendo presente que cada diseño para la enseñanza y el aprendizaje es único. Por lo que, aunque del diseñador participe en la estructuración de la propuesta, no estandariza, ni masifica el proceso.

Y el experto por su parte está dispuesto al diálogo, al intercambio, al trabajo colaborativo con la finalidad de alcanzar un diseño que a través del arte promueva la transformación de los alumnos.

Por lo que a continuación se proponen roles y características desde la perspectiva crítica para el diseñador instruccional y el experto en contenido.

Tabla 9 Características críticas del diseñador instruccional

 <p><b>Universidad Pedagógica Nacional</b> Maestría en Desarrollo Educativo Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación</p>
<b>Rol y características del diseñador instruccional desde la perspectiva crítica</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. El diseñador instruccional es un profesional que no necesariamente ha sido formado en disciplinas relacionadas a las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, pero sí cuenta con conocimientos, ya sea a causa de su experiencia profesional o por alguna formación extracurricular en el área pedagógica o de desarrollo educativo.</li><li>2. Cuenta con nociones sobre metodologías, estrategias, objetivos de aprendizaje y didáctica; entre muchos otros conocimientos de distintas disciplinas, lo que hace que su perfil sea único y proporcione la posibilidad de explorar por distintas técnicas, recursos, metodológicas, instrumentos herramientas, desarrollos educativos, opciones multimedia, etc. Para crear un desarrollo educativo.</li><li>3. Durante las sesiones con los expertos, su dinámica propicia el trabajo colaborativo, ambos (docente y diseñador) se convierte en un equipo de trabajo, convirtiéndose en un investigador y experto en su área que profundiza en cuanto a la visión de los docentes sobre el tema.</li><li>4. Cuestiona respecto a:<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué conceptos, ideas, teorías, postulados deben aprender los alumnos en relación con ese tema del programa de asignatura?</li><li>- Indaga sobre ¿cómo generalmente enseña ese concepto, idea, teoría, o postulado el experto?</li><li>- ¿Qué herramientas o recursos emplea para ese fin?</li><li>- Comparte sus experiencias, métodos, herramientas y estrategias de aprendizaje con la finalidad de que a través de ellos sea posible la incorporación de los contenidos estéticos en conjunto a la teoría y la práctica, utilizándolos como medio para la concienciación y transformación del alumno.</li><li>- Diseña y desarrolla en conjunto con el experto en contenido.</li></ul></li></ol>

- Es paciente
- Sensible a las subjetividades de alumnos y expertos.
- Sabe escuchar
- Diseña y desarrolla experiencias únicas de aprendizaje en donde se requiera la experiencia de los alumnos.
- Propone en conjunto con el experto el diseño gráfico y multimedia.
- Define en conjunto con el experto el diseño de sitios, de interfaz, y recursos.

**Fuente:** Creación propia (Morales Guzmán, 2023) con información de los textos. *La pedagogía del oprimido* (Freire P. , 1972), *El arte y la creación de la mente* (Eisner, El arte y la creación de la mente, 2004), *El arte como experiencia* (Dewey, 2008) y *La educación a distancia* (Barberá y otros, 2006).

Tabla 10 Características del experto en contenido crítico

	<b>Universidad Pedagógica Nacional</b> <b>Maestría en Desarrollo Educativo</b> Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación
<b>Rol y características del experto en contenido desde la perspectiva crítica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Es el que propicia momentos para el aprendizaje teórico, práctico y estético.</li> <li>● Es el que comparte sus experiencias, no de forma totalizadora; sino más como ejemplo de conexión entre sus contextos teóricos, prácticos y subjetivos.</li> <li>● Es quien propicia la reflexión a partir de la escucha consciente del otro.</li> <li>● Es quien respeta y se gana el respeto a partir del desarrollo de la sensibilidad y la empatía.</li> <li>● Es quien promueve el aprendizaje activo de las artes, a través de distintas intervenciones.</li> <li>● Es quien, promueve el desarrollo de la sensibilidad, a partir de vivencias estéticas, vitales para la disciplina artística.</li> <li>● Es quien enseña a contemplar: proporcionando una manera de conocer el mundo que nos rodea.</li> <li>● Es quien aplica la imaginación, como un medio para explorar nuevas posibilidades.</li> <li>● Es quien promueve la concienciación por medio de las artes, las cuales libera de lo literal; y permite colocarse en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no se ha experimentado directamente.</li> <li>● Es quien invita a desarrollar la predisposición, a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas.</li> <li>● Es quien se decanta por una evaluación interna, otorgando mayor atención hacia el interior, lo que se cree y se siente.</li> <li>● Es quien emplea las artes, como medio para explorar el paisaje interior, promoviendo el descubrimiento de lo que es capaz de experimentar, a través del contorno del ser emocional.</li> </ul>	
<p><b>Fuente:</b> Creación propia (Morales Guzmán, 2023) (2023) con información de los textos <i>La pedagogía del oprimido</i> (Freire P. , 1972), <i>El arte y la creación de la mente</i> (Eisner, El arte y la creación de la mente, 2004), <i>El arte como experiencia</i> (Dewey, 2008) y <i>La educación a distancia</i> (Barberá y otros, 2006).</p>	

Para comenzar con este proceso de investigación tomé como base mi experiencia laboral como diseñador instruccional, para mostrar cómo en la enseñanza aprendizaje de las artes era posible incorporar la vivencia de la experiencia estética; a lo largo de la investigación abordé a la asignatura de Estética II, como objeto analizado desde una metodología de estudio de caso, que me permitió ver desde fuera y por encima; por así decirlo, el fenómeno y estudiarlo como un caso único, como lo son cada una de las asignaturas.

Desde esta perspectiva, pude identificar lo que el docente requiere, planifica, visualiza, construye y aplica con sus alumnos; también pude observar las necesidades, tropiezos y ejecución de los alumnos ante la propuesta.

Pero al abordar mi objeto de estudio desde la metodología de investigación acción, me fue posible ser consciente e identificar otro ángulo; es decir, colocarme dentro del fenómeno, justo en el centro del desarrollo de la asignatura de Estética II y ver las necesidades reales del desarrollo, los desafíos de la construcción, el trabajo que desarrolla el experto en contenido, sus dudas, sus inquietudes, su creatividad permitiéndome así, ver con ojos de investigador, de creador.

Esta oportunidad de entrar y salir del objeto de estudio, proporcionado por la investigación acción y ver al todo y sus partes como estudio de caso, me permitió entender que la figura del diseñador instruccional es realmente un investigador en activo que emplea a la investigación acción y al estudio de caso como metodología de trabajo de forma constante.

Por ello, desde mi perspectiva al diseñador instruccional que trabaja para el desarrollo de cursos para la enseñanza y el aprendizaje de las artes, debería nombrársele co-diseñador de experiencias y al experto en contenido diseñador de experiencias. Toda vez que ambos desde la perspectiva crítica aportan visiones que en conjunto crean un medio para la emancipación de los alumnos a través del arte.

## **Conclusiones**

Como resultado de este estudio de caso, se puede concluir lo siguiente. En el proceso de desarrollo quedó en evidencia que el diseño instruccional empleado con anterioridad en la asignatura de Estética II, representaba desde la perspectiva de Herbert Marcuse una estructura dominante, orientada a la producción en masa. Esto debido a la necesidad técnica de homogeneizar todos los contenidos, materiales y recursos para impartir esta asignatura.

Por lo que el primer hallazgo, consistió en observar cómo la docente trabajó y transformó los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura, a fin de dejar el espacio para incorporar la vivencia de la experiencia estética a partir del contexto y gustos de los alumnos; ya que si bien, se les proporcionaron las reglas del juego por así decirlo, los alumnos tuvieron la libertad de transformar la teoría y la práctica a través de sus propias experiencias y contextos haciendo visibles sus denuncias a través de sus distintas representaciones artísticas.

En segundo lugar, a través de la intervención fue posible distinguir los elementos críticos que hacen de una experiencia de aprendizaje, una experiencia de aprendizaje transformadora; estos elementos requieren que las experiencias se trabajen como historias complejas, propiciando la interacción del alumno con su entorno, retomando experiencias previas a fin de analizarlas de forma particular y colectiva, por lo que es importante que se enfrente a los alumnos a diferentes situaciones en las que se tome en consideración la cultura y los distintos contextos.

Como se trata de una propuesta de transformación para la enseñanza y el aprendizaje de las artes, es indispensable que el arte sirva como medio de expresión; de esta forma se promueve el desarrollo de la mente, por medio de la creación y la percepción artística, propiciando el aprendizaje por medio de la observación, la sensibilidad y la escucha activa, la interacción, y se promueva sobre todo la conciencia del ser.

Por otra parte, este estudio de caso permitió revelar el papel del diseñador instruccional y el experto en contenido, es preciso puntualizar que el término diseño instruccional resultaría contradictorio a la propuesta, ya que como se discutió anteriormente es utilizado como un medio de dominación y opresión, pero en este sentido se propone un desarrollo educativo crítico para la enseñanza y el aprendizaje de las artes, ocupado de establecer un diálogo constante, incorporando la teoría, la práctica y la estética dentro del desarrollo de las secuencias didácticas, que faciliten la concientización de sus propios contextos y su entorno social, mediante un proceso creativo entre diferentes niveles de complejidad; con la finalidad de que los estudiantes, comiencen a usar ese conocimiento como medio para la transformación.

Esto puede llevarse a cabo a través de un ejercicio constante entre las figuras del diseñador instruccional y el experto en contenido. A propósito de ellas y ante la perspectiva crítica en donde ambas figuras sirven como instrumentos de dominación, es posible proponer un cambio en sus nombres y por supuesto en los roles que estos desempeñan, transformándose en diseñador y co-diseñador de experiencias críticas.

Las limitantes encontradas en este aspecto son que, para que un diseñador de experiencias pueda trabajar de forma crítica las asignaturas de arte, requiere de un perfil nutrido de varias áreas de aprendizaje y desarrollo, Marcuse lo describiría como una educación integral, empapada de experiencia, creatividad, paciencia, curiosidad, que sea una persona que disfrute el aprender.

Lo que me lleva a la siguiente conclusión y al hallazgo que considero más significativo; un diseñador de experiencias (antes diseñador instruccional) en el fondo es un investigador que hace uso de la investigación acción y del estudio de caso sus herramientas indispensables para el desarrollo educativo, es impensable un diseñador de experiencias que no analice y observe desde afuera las necesidades del curso, pero que también se introduzca a las entrañas no sólo del plan o el programa de estudios sino del co-diseñador de experiencias (experto en contenido) para identificar, explorar y analizar lo que quiere que los alumnos observen, analicen, esa es la verdadera esencia de un diseñador de experiencias crítico, ya que sólo de esa manera, el mismo

toma conciencia de sí, de quien lo rodea, y de quien lo va percibir a través del desarrollo que realice; sólo entonces podrá llevarse a cabo la transformación de todos los actores implicados en el desarrollo educativo.

Por lo descrito anteriormente y lo desarrollado a lo largo de la intervención es correcto decir que efectivamente sí es posible incorporar la vivencia de la experiencia estética en el diseño instruccional para la enseñanza y el aprendizaje de las artes para la modalidad a distancia como se presentó en la asignatura de estética II. Pero también es necesario abordar las principales limitaciones para su desarrollo.

Las limitaciones presentadas a lo largo del desarrollo educativo crítico de la asignatura de Estética II y en el diseñador y co-diseñador de experiencias, son las siguientes:

Al tratarse de una construcción hecha a medida, el desarrollo de la asignatura toma mucho más tiempo del que generalmente se emplea en los diseños instruccionales, esto se debe a que existen muchas determinantes de las cuales depende el trabajo del diseñador y co- diseñar de experiencias.

Para empezar, se requiere de una calendarización que permita compaginar los tiempos para la realización del trabajo colaborativo entre el diseñador y el co-diseñador de experiencias; de lo que estamos hablando es de que hay que realizar un número indeterminado de encuentros en los que se va vayan delimitando las características del desarrollo, eso sin contar el trabajo de curaduría que requiere los otros elementos como materiales y distintos recursos que se vayan a emplear para este desarrollo crítico, por lo que se necesitaría para su implementación una gran cantidad de profesionales trabajando de manea única en cada propuesta.

Esto duplica o triplica el tiempo de trabajo y por lo tanto de salida del curso, lo que lo hace costoso y no viable para su implementación, si lo que se requiere es desarrollar y liberar varios cursos a la vez.

Como se mencionó con anterioridad, esta investigación es solo una contribución al campo de la enseñanza y aprendizaje de las artes para la modalidad a distancia, por lo que es susceptible a mejoras continuas, adaptaciones e implementación en otras

áreas de interés, por lo que se recomienda que en futuras investigaciones se profundice en los roles del diseñador y co-diseñador de experiencias, específicamente en sus perfiles, orientándolos a la transformación hacia investigadores especializados en el estudio de caso y la investigación acción; así como en la profundización de la investigación de la enseñanza de las artes explorando las metodologías híbridas para este fin.

## Anexo

### **El uso de la IA para la corrección de textos.**

El uso de la Inteligencia Artificial (IA), ha generado controversias orientadas mayormente al uso ético de esta tecnología en diversos campos disciplinares de formación uno de ellos la educación. Ya que, el uso de la IA hace referencia a que los sistemas, máquinas o equipos que manifiesten un comportamiento inteligente, y sean capaces de analizar su entorno y tomar medidas o acciones con cierto grado de autonomía y complejidad con el fin de alcanzar y lograr tareas u objetivos específicos (Poblete Sáenz, 2020).

Actualmente, distintas universidades han volcado sus esfuerzos por conocer sus alcances y usos en el ámbito educativo; por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Tsinghua en China, investigan sus usos en el desarrollo educativo y la formación profesional.

Estos acercamientos a la investigación de dieron origen al *Diálogo sobre Educación en Línea 2023: Navegando la Transformación Digital Impulsada por la Inteligencia Artificial en la Educación Superior*, resultado de este intercambio de ideas en el que participaron académicos de distintas latitudes como China, México, indonesia, Filipinas y Países Bajos, en el que todos los exponentes coinciden en incorporar a la IA a las aulas, fomentando su uso ético.

En el caso de esta investigación, se hizo uso de la IA como un corrector de estilo, en algunas partes de la redacción, con la finalidad de dar coherencia y sentido a la narrativa planteada.

Para lo anterior, se empleó el uso del software *TRINKA*. Corrector ortográfico en línea gratuito

TRINKA Aplicaciones Características Precios Empresa Recursos API Regístrese Gratis Ingresar

¡Corrección ortográfica contextual avanzada dondequiera que escribas!

Instalar en Chrome

## Corrector ortográfico en línea gratuito

Corrija sus errores ortográficos en tiempo real con el corrector ortográfico gratuito de Trinka. La IA de Trinka le ayuda a identificar y le sugiere correcciones ortográficas en función de su área temática para mejorar su escritura.

Nuestra herramienta gratuita de revisión gramatical no se encuentra disponible debido a un actualización en curso. Sin embargo, eso no debería impedirle escribir.

Regístrese y use nuestro editor en línea gratuito, el cual verifica su escritura en hasta 5000 palabras cada mes y tiene características especiales adicionales:

**¡Regístrese ahora!**

**Características especiales:**

- Errores de gramática y ortografía
- Elección de palabras
- Mejora del idioma
- Consejos de escritura
- Guías de estilo
- Diccionario personalizado

Su uso se llevó a cabo de la siguiente manera, al tener el texto redactado, se seleccionó el fragmento que requiere de revisión y se procedió a analizarlo como se muestra en la siguiente imagen.

TRINKA File Document Type General Writing Style Guide None Upgrade

Normal Font Size B I U X\* [Icons] A [Icons] [Icons]

ES, EN Alerts 11 Grammar

personalizado → personalizado

lo → lo

puedan → pueden

empleen → emplean

lo → lo

a → a

Borim → 2022Borim

acerca-de → sobre

Paraphraser Grammar Consistency Plagiarism Checks Citation Checker Plagiarism Checks Journal Finder

En algunos casos, las asignaturas desarrolladas podían ajustarse al guión instruccional, pero otras asignaturas, requerían de un tratamiento personalizado de adaptación, incluso del mismo guión, lo que se traducía en un desfase de tiempo en cuanto a cronograma de entrega de la asignatura y el diseño de recursos, contenidos y actividades hechos a medida. Estos cambios, rompían con el objetivo principal que era dar homogeneidad a las asignaturas, pero la realidad es que también rompían con las características únicas, con las experiencias estéticas que el docente había plasmado de forma consciente o no en el desarrollo de esa asignatura.

La respuesta a esta problemática se encuentra en la necesidad de proponer una alternativa para la educación a distancia que integre de manera efectiva la teoría, la práctica y la estética en la enseñanza de las artes, mismas que puedan ser evaluadas de forma cualitativa.

En este sentido, a nivel mundial, se han realizado esfuerzos por abordar esta área de enseñanza para la modalidad a distancia, aunque antes de la pandemia era un campo poco estudiado, con la llegada del confinamiento las brechas se han hecho significativas en cuanto a la exploración y aplicación no sólo de la dimensión estética en la educación artística, sino también, en lo relacionado con la enseñanza de las artes a través de la modalidad a distancia.

Un ejemplo de estos esfuerzos internacionales se encuentra en el artículo *Are We Asking the Wrong Questions in Arts-Based Research?* publicado en 2009 por *The National Art Education Association*, escrito por Dónal O'Donoghue de la University of British Columbia. En este artículo, se enfatiza la importancia de que los investigadores basados en las artes aborden críticamente las prácticas artísticas y empleen cualidades estéticas para iluminar y revelar situaciones y experiencias educativas.

Además, en 2021, Boring Song y Kyungeun Lim publicaron un estudio de caso titulado "Exploring Online Art Education: Multi-institutional Perspectives and Practices," centrando su investigación en cursos de arte impartidos en modalidad en línea a nivel universitario. Su análisis cualitativo del contenido reveló que las clases de arte virtuales pueden alentar a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y a establecer conexiones con otros en entornos virtuales. (Borim &

Posteriormente, se revisó nuevamente si las correcciones hechas por *TRINKA*, coincidían con el sentido que quería dársele a la idea. Sí, el sentido no era el esperado, se procedía a una nueva redacción de mi persona como autora tratando de vincular las ideas principales con el contexto y narrativa nuevamente.

## Citas y referencias bibliográficas

- Arias Ortiz, E. B. (Octubre de 2020). *Hablaemos de política educativa#2 De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Banco Interamericano de Desarrollo: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>
- Barberá, E., Bolívar, A., Calvo, J., & Coll, C. (2007). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: GRAO, de IRIF, S.L.
- Barberá, E., Romiszowski, A., Sangrá, A., & Simonson, M. (2006). *Educación abierta y a distancia*. España: Editorial UOC.
- Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. <https://www.uv.es/~bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Berger, C., & Kam, R. (1996). *Definitions of Instructional Desing. Adapted from "Training and Instructional Design" Applied Research Laboratory*. Penn State University.
- Bigge, M. (1985). *Teorías del aprendizaje para maestros*. Trillas.
- Borim, S., & Kyungeun, L. (2022). *Exploring online art education: Multi-institutional perspectives and practices*. International Journal of Education Through Art, 18 (3), 325: [https://doi.org/10.1386/eta\\_00104\\_1](https://doi.org/10.1386/eta_00104_1)
- Bruner, J. (1969). *The process of education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Educación.
- El Colegio de México. (2023). *Diccionario del español de México*. <https://dem.colmex.mx/ver/cosificar>
- Erdman Lango, M. (2021). *Programa desglosado de la asignatura de Estética II*.
- Erman Lango, M. S. (25 de 05 de 2022). La estética como parte del proceso de enseñanza. Parte 1. (L. Morales Guzmán, Entrevistador)
- Facultad de Artes y Diseño. UNAM. (2022). Asignatura de Estética II. Presentación de libros de horas. .
- Fontana, D. (1981). *Psychology for Teachers*. MacMillan/British Psychological Society.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: XXI Argentina Editores.

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Gagné, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana.

García Aretio, L. (2020). *Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?* RIED. Revistalberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23. núm. 1, : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331462375001>

García Luna Martínez, G. (2020-2021). *Tercer informe de actividades*. Ciudad de México: Facultad de Artes y Diseño; UNAM. <https://fad.unam.mx/docs/tercer-informe-2020-2021.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D;F.: Mc Graw Hill.

Iglesia Católica. (1820). *Libro de horas*. Biblioteca Nacional Digital de México. UNAM: [https://catalogo.iib.unam.mx/exlibris/aleph/a23\\_1/apache\\_media/VDV2MKJLDICQ6T644HDQSMPGKVQSS.pdf](https://catalogo.iib.unam.mx/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/VDV2MKJLDICQ6T644HDQSMPGKVQSS.pdf)

Kieran, M. (2005). *Revealing Art*. Routledge.

Marcuse, H. (1975). *Lecture on Higher Education and Politics, Berkeley*.

Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. Medellín: ennegativo ediciones .

Marcuse, H. (1954). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Boston: Bacon Press.

Marcuse, H. (1968). *Lecture on Education, Brooklyn College*. EE.UU.

Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. México: Joaquín Mortiz, S.A.

Marcuse, H. (1971). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. New York: Humanities Press.

Marcuse, H. (1973). *Contrarrevolución y revuelta*. México: Editorial Joaquín Mortiz, S.A.

Marcuse, H. (1986). *Ensayos sobre política y cultura*. España: Planeta-Agostini.

Marcuse, H. (2001). *Tecnología, guerra y fascismo*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Marcuse, H. (2011). *La sociedad carnívora*. Buenos Aires, Argentina.: Ediciones Gadot Argentina.

Martínez Carazo, P. (20 de julio de 2006). *Redalyc*. El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica.: <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Molenda, M., Reigeluth, C., & Miller, L. (1983). *Instructional Design*. Indiana University: [https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week\\_6/instructional\\_design\\_-\\_molenda-reigeluth-nelson.pdf](https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week_6/instructional_design_-_molenda-reigeluth-nelson.pdf)

Morales Guzmán, L. (2023). *Diseño instruccional crítico, una definición para la enseñanza aprendizaje de las artes*.

Incorporación de la vivencia de la experiencia estética al diseño instruccional para la enseñanza aprendizaje de las artes en modalidad a distancia: Caso Estética II. / TESIS

Morales Guzmán, L. (2023). Rol y características del experto en contenido desde la perspectiva crítica.

Morales Guzmán, L. (2023). Rol y características del diseñador instruccional desde la perspectiva crítica.

Morales Guzmán, L., & Erdman Lango, M. (2021). *Trabajo de desarrollo*.

Ñupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.

Ochoa Alcántar, J. G. (21 de agosto de 2021). *Enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de Coronavirus*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH): <https://repository.uaeh.edu.mx>

Reigeluth, C. (1983). *Meaningfulness and Instruction: Relating What Is Being Learned*. Instructional Science.

Reigeluth, C. (1999). *What is instructional-design theory and how is it changing*. Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory: [https://www.researchgate.net/publication/292733090\\_What\\_is\\_Instructional\\_Design\\_Theory\\_and\\_How\\_Is\\_it\\_Changing\\_93](https://www.researchgate.net/publication/292733090_What_is_Instructional_Design_Theory_and_How_Is_it_Changing_93)

Richey, R., Field, D., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. ERIC Clearinghouse.

Shuell, T. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28(4), 291-311. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/>

Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). *Red Universitaria de Aprendizaje. Universidad Autónoma Metropolitana*. Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital: <https://rua.uam.mx/portal/recursos/ficha/1482/conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital>

Simonson, M. (2006). *Teoría, investigación y educación a distancia*. España: UOC.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres, A. (1980). *Paulo Freire. Educación y concientización*. Ediciones Sígueme.

Woolfolk, A. (2011). *Psicología educativa*. Prentice Hall Hispanoamérica.

## Índice de tablas

Tabla 1 La educación bancaria de Freire.....	50
Tabla 2 Definiciones de diseño instruccional .....	67
Tabla 3 Modelos de diseño instruccional .....	69
Tabla 4 Población entrevistada.....	87
Tabla 5 Cédula de entrevista 1 .....	89
Tabla 6 Cédula de entrevista 2 .....	91
Tabla 7 Programa de Estética II .....	94
Tabla 8 Definición de diseño instruccional crítico para las artes.....	118
Tabla 9 Características críticas del diseñador instruccional .....	120
Tabla 10 Características del experto en contenido crítico.....	122

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Categorías Teoría de la industrialización .....	56
Ilustración 3 Programa desglosado de Estética II.....	96
Ilustración 4 Trabajo de desarrollo.....	97
Ilustración 5 Trabajo de desarrollo 2.....	99
Ilustración 6 Trabajo de desarrollo 3 .....	102
Ilustración 7 Trabajo de desarrollo 4.....	103